# DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Max Stiegler

Diss München 1983

PSEV.
LIBRARY

# DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung

des Grades Doctor rerum politicarum ( Dr. rer. pol. )

an der Ludwig - Maximilians - Universität

München

Vorgelegt von :

Dipl.-Hdl. Maximilian Stiegler 1982

Referent: Prof. Dr. J.Baumgardt

Korreferent: Prof. Dr. K.M.Bolte

Promotionsabschlußberatung: 21.2.1983

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG ..... 1

Zur Problemstellung und Systematik der Arbeit ..... 2

Ausgangspunkt und wissenschaftliche Position ..... 7

Methodisches Vorgehen ..... 8

ZUR THEORIEGESCHICHTE DER
WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK ..... 9

Humboldt - die Forderung nach Allgemeinbildung ..... 9

Zum Begriff der Freiheit ..... 10
Die Grenzen des Staates ..... 13
Zum Verhältnis von Arbeitswelt und Allgemeinbildung ..... 16

Kant - Moralität als Erziehungsprinzip ..... 20

Die Menschennatur - Eigennutz und Vernunft ..... 23
Natürlichkeit und Gesellschaftlichkeit am Individuum ..... 25
Der Fortschritt in der Geschichte ..... 29

Kerschensteiner
Die staatsbürgerliche Erziehung - ein realistisches Ideal ..... 32

Der Widerspruch von Arbeitswelt und Individuum -
ein Entsprechungsverhältnis ..... 35
Die Persönlichkeit als Problem ..... 39
Die staatsbürgerliche Erziehung -
zur Logik eines Begriffs ..... 47

DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK ..... 51

**Die gesellschaftskritische Wirtschaftspädagogik - theoretische Grundlagen eines engagierten Idealismus** ..... 56

Emanzipation und Bedürfnis ..... 59

Der Strukturgedanke - kritisch gewendet ..... 62

Zum Rollenbegriff ..... 66

Prägung und Emanzipation ..... 70

Berufliche Autonomie - zur Realisierung eines pädagogischen Ideals ..... 74

Emanzipation als Moral - Konsequenzen einer soziologischen Sichtweise ..... 76

**Geisteswissenschaftliche Wirtschaftspädagogik und Soziologie** ..... 79

Menschliche Natur und zeitlose Ordnung ..... 80

Der Betrieb als soziale Gruppe ..... 83

Gesellschaftliche Implikationen eines pädagogischen Sinnbegriffs ..... 88

**Der empirische Ansatz - Soziologie als Forschungsinstrumentarium** ..... 91

Die systemtheoretische Fassung normativer Wissenschaft ..... 92

Der Funktionsgedanke als Forschungsprinzip ..... 95

Empirische Forschung als Praxishilfe ..... 99

RESÜMEE ..... 102

Zur geisteswissenschaftlich orientierten Wirtschaftspädagogik ..... 108

Zum gesellschaftskritischen Ansatz ..... 110

Zum empirischen Ansatz ..... 113

AUSBLICK ..... 116

ANMERKUNGEN ..... 121

Einleitung ..... 121

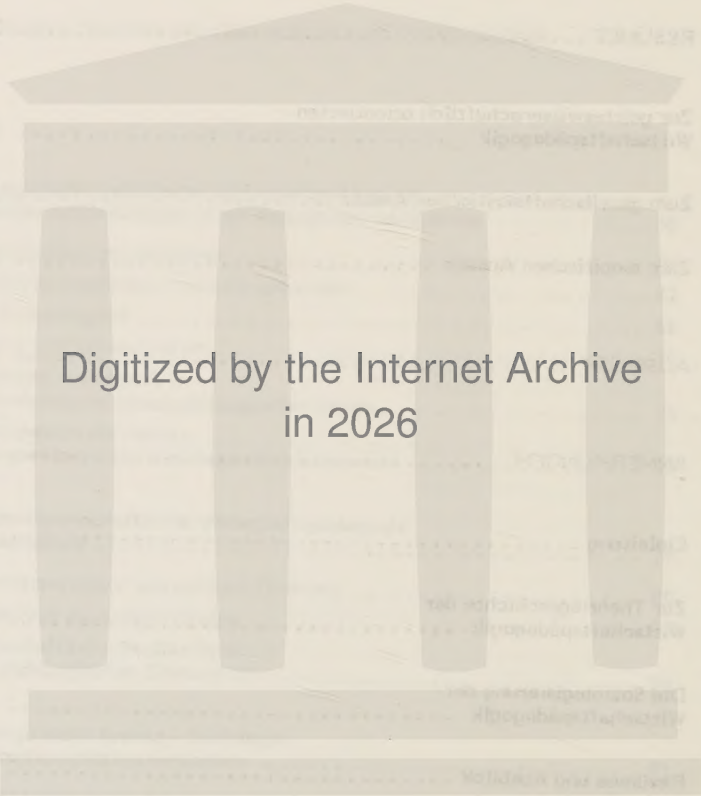
Zur Theoriegeschichte der Wirtschaftspädagogik ..... 123

Die Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik ..... 138

Resümee und Ausblick ..... 176

LITERATURVERZEICHNIS ..... 180

LEBENSLAUF ..... 188



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546814_0027

# DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

# EINLEITUNG

Die Wirtschaftspädagogik hat innerhalb der Pädagogik eine besondere Stellung. Einerseits ist sie eine pädagogische Disziplin und somit also auch deren allgemeinem Erkenntnisziel sowie deren grundlegenden Annahmen über die Natur des Menschen verpflichtet. Wie die Pädagogik geht auch die Wirtschaftspädagogik von der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen aus. Andererseits ist sie als die Wissenschaft von der Erziehung des wirtschaftenden Menschen auf Kenntnisse anderer Art verwiesen. Nicht umsonst betont die Wirtschaftspädagogik in ihren bedeutendsten Vertretern 1) die Notwendigkeit, das Wesen der Wirtschaft und die Bedeutung der Arbeitswelt für den Menschen zu erkennen. Gerade für die Wirtschaftspädagogik als Teilbereich einer Wissenschaft, die den Menschen und die Entfaltung seiner Potenzen als Ideal hat, ist die Befassung mit der Wirtschaft als einem eigenständigen gesellschaftlichen Teilbereich unabdingbar - anderenfalls begibt sie sich der Möglichkeit jeglichen objektiven Urteils darüber, inwieweit die Erziehung des "Menschen zum Wirtschaften und zur Wirtschaft" 2) zu seinem Nutzen ist, und gerät als Lehre von der Erziehung des wirtschaftenden Menschen, die diesen Maßstab außer Acht läßt, allzuleicht in die Nähe einer Lehre zur Unterordnung der Menschen unter eine Sphäre, in der der Mensch nicht Zweck ist.

## Zur Problemstellung und Systematik der Arbeit

Thema der Arbeit soll dieser doppelte Charakter der Wirtschaftspädagogik sein. Es geht um eine Analyse wirtschaftspädagogischer Theorien in zweierlei Hinsicht: einerseits der pädagogischen Zielbestimmung und Grundaussagen, andererseits der implizit oder explizit ausgesprochenen Bestimmung der Wirtschaft als selbständigem Bereich mit eigener Zweckmäßigkeit und eigenen Gesetzmäßigkeiten 3).
In der Sichtung der verschiedenen Ansätze und Schulen der Wirtschaftspädagogik ist eins augenfällig: daß die soziologische Befassung mit der Wirklichkeit des Betriebs und den ökonomischen Grundlagen der Gesellschaft einen "Boom" hatte, der in den 60 - 70er Jahren anzusiedeln ist. Wichtigster und prominentester Vertreter dieser auf die Erklärung des spezifischen Charakters der BRD Gesellschaft bedachten kritischen Ansatzes ist Wolfgang Lempert: Wie kein anderer dringt er auf "politische Reflexion" der Wirtschaftspädagogik, und wie kein anderer besteht er auf der zu verwirklichenden "gesellschaftspolitischen Potenz von Bildung" 4). Grundlage seiner gesellschaftskritischen Analyse von Betrieb und Wirtschaft, die seine wirtschaftspädagogische Zielsetzung begründet, ist die Frankfurter Schule, v.a. J. Habermas.

In der vorliegenden Arbeit soll die These entwickelt und begründet werden, daß diese Konjunktur der "kritischen Theorie" in der Wirtschaftspädagogik ihrem Inhalt nach ideeller Ausdruck einer bestimmten Phase der gesellschaftlichen Entwicklung in der BRD ist, einer Phase, in der die bundesrepublikanische Öffentlichkeit vom Geist der Reformideale geprägt war. Die Tendenz zum kritiklosen Glauben an überhöhte politische Veränderungskonzepte schlug sich in der Sphäre der Wissenschaft nieder als die rasche Verbreitung dieser Schule der Soziologie sowie der entsprechenden Aufnahme dieser Denkweise auch in anderen Wissenschaftsdiziplinen.

Mit der These der Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik ist, dies sei vorweg klargestellt, mehreres impliziert: Zum ersten die Behauptung, daß dieser theoriegeschichtlich relevante Ansatz der kritischen Wirtschaftspädagogik dem Charakter der Argumente nach unwissenschaftlich ist. An den Argumenten dieser Theorierichtung ist kenntlich, daß es sich um die bloße Übersetzung eines bestimmten politischen Interesses handelt. Wer-

tungen ersetzen hier die objektive Betrachtung der Ökonomie, für die der Mensch erzogen werden soll. Zum zweiten die Behauptung, daß im Zuge dieser Phase der Theorieentwicklung auch andere Richtungen als die u.a. von Lempert vertretene auf soziologisches Gedankengut positiv Bezug nehmen. Jedoch steht hier, wie nachzuweisen ist, die soziologische Weltsicht in einem wesentlich andersgearteten Verhältnis zu dem jeweiligen wirtschaftspädagogischenAnsatz: Ist der geisteswissenschaftliche Ansatz, wie er heute u.a. durch Abraham, Baumgardt u.a. vertreten wird, in seinen grundlegenden Annahmen über die Erziehung des wirtschaftenden Menschen durch die soziologische "Hilfswissenschaft" vergleichsweise wenig tangiert, so reflektiert der empirische Ansatz der Wirtschaftspädagogik, eben von seinem Anliegen der Forschung her, v.a. die Methoden der empirischen Sozialforschung und orientiert sich in seiner praktischen Durchführung an den durch die Soziologie formulierten Regeln wissenschaftlichen Vorgehens. Auch diese Prinzipien der "Annäherung an die Wirklichkeit" sind einer Analyse zu unterziehen.
Auf Grundlage dieser Erläuterungen sei hier zusammenfassend definiert, daß, soweit im folgenden von der "Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik" die Rede ist, dieser Begriff im engeren Sinne verstanden sein soll: als die theoretische Durchdringung pädagogischer Gedanken mit der soziologischen Weltsicht, wie dies bei den Vertretern der kritischen Wirtschaftspädagogik der Fall ist.

Wegen des anderen Aspekts des Begriffs der "Soziologisierung", der Gebundenheit dieser Konjunktur einer Wissenschaft an eine bestimmte Phase der gesellschaftlichen Entwicklung, scheint es angebracht, die Phase der Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik in einen größeren theoriegeschichtlichen Zusammenhang zu stellen. Auf dem Hintergrund grundsätzlich unterschiedener Theorieentwürfe wird die Zugehörigkeit des modernsten, "progressiven" Ansatzes zur entwickelten Industriegesellschaft umso deutlicher. Zwei theoriegeschichtliche "Phasen" 5) scheinen dabei von besonderer Bedeutung zu sein:

1. Zur Zeit der Entstehung des bürgerlichen Staates machten es sich deutsche Philosophen wie Humboldt und Kant (sozusagen "Vorläufer" der Wirtschaftspädagogik) zum Anliegen, gegen den feudalistischen Staat

und die unter ihm existierenden, unkoordinierten und Einzelinteressen verpflichteten Bildungsinstitutionen zu richten und die Forderung nach Allgemeinbildung als Grundlage von Spezialisierung zu erheben.
Ihre Reflexionen über die Notwendigkeit eines für alle Bürger gleichermaßen geltenden und zugänglichen Bildungswesens waren gerade für die Unterschichten von weittragender Bedeutung, da diese in den vorbürgerlichen Verhältnissen, wenn sie überhaupt in den "Genuß" einer Ausbildung kamen, unmittelbar dazu zugerichtet wurden, für Einzelinteressen benutzbar zu sein. Das von ihnen entwickelte Ideal der Entfaltung aller Potenzen des Menschen war insofern objektiv fortschrittlich, als gegen ein System willkürlicher Unterdrückung und Ausbeutung die Notwendigkeit begründet wurde, die praktischen Lebensverhältnisse der dadurch Betroffenen zu verbessern. Nichts anderes beinhaltet ja in der Konsequenz die Forderung nach einer Bildung aller Bürger, die es ermöglicht, die in ihnen vorhandenen Fähigkeiten zu entwickeln und demgemäß ihr Leben zu gestalten. Die andere Seite dieser philosophischen Reflexionen über die Angemessenheit eines allgemeinen Bildungswesens an den Menschen und dessen Natur, die Behauptung einer Identität von allgemeinem und individuellem Interesse, einer Identität von Pflicht und Neigung wird zu untersuchen sein im Hinblick auf die darin implizierten Annahmen über die Bedeutung des wirtschaftlichen Lebens in einer bürgerlichen Gesellschaft für den Menschen. In der Herausarbeitung der Prinzipien dieser "Vorphase" der Wirtschaftspädagogik seien exemplarisch die Theorien von Humboldt und Kant dargestellt und analysiert: Humboldt als Vertreter der Forderung und Allgemeinbildung und Kant als Begründer der Notwendigkeit moralischer Erziehung.

2. Die Theorie von Kerschensteiner steht für die Phase der Wirtschaftspädagogik, in der die Dysfunktionalitäten eines institutionalisierten Ausbildungssystem angeprangert wurden 6). Im Unterschied zu den oben genannten Philosophen richten sich die Theoretiker dieser Zeit auf die Entwicklung eines Ideals der Erziehung als Korrektur des staatlichen Bildungswesens, nicht auf die philosophische Begründung eines erst einzurichtenden neuen idealen Zustands. Kerschensteiner ist nach zwei Seiten hin bedeutsam: zum einen in seiner Forderung nach der Entwicklung

staatsbürgerlicher Tugenden, die er explizit nicht als "soziale Erziehung" mißverstanden wissen will; zum anderen in seiner Differenzierung zwischen dem Großteil der Bevölkerung, "den Massen", für die wegen "mangelnder geistiger Begabung" die "frühzeitige Gewöhnung an staatsbürgerliche Tugenden von weit größerer Bedeutung ist als die neutrale politische Schulung" 7). Kerschensteiners Vorgehen gegen "Egoismus", den er überall da ortet, wo nicht "Hingabe", "Opferwille" und "Dienst" 8) den Zweck des Menschen, zumal der unteren Schichten, darstellt, unterscheidet sich von dem seiner Vorgänger in einem wesentlichen Punkt: bei ihm stellen allgemeines und individuelles Interesse, Pflicht und Neigung nicht eine Einheit dar, vielmehr hat um des höheren Interesses willen der Einzelne sich zu bescheiden und sich in staatsbürgerlicher Tugend zu üben. Dieses pädagogische Ideal unterstellt ganz selbstverständlich, daß im wirtschaftlichen Leben ebenso wie in der Erziehung der Gesichtspunkt der eigenen Entfaltung, des eigenen Nutzens fehl am Platz ist. Nur so ist es möglich, daß Kerschensteiner die "sittlich autonome Persönlichkeit" theoretisch gleichsetzt mit dem brauchbaren Staatsbürger, der sich in der Ausübung der "Tugenden der sittlichen Selbstverneinung" 9) relativiert und unter äußerlich gesetzte Zwecke unterwirft.

Die Unzulänglichkeiten des Bildungswesens nimmt Kerschensteiner mithin zum Anlaß, die Herstellung von Brauchbarkeit als zu verwirklichendes Erziehungsideal zu propagieren und so dem wirtschaftenden Menschen die Aufgabe zuzusprechen, die Härten des Wirtschaftslebens an sich auszutragen.

Kerschensteiner weiß also das Verhältnis von Arbeitswelt und Individuum als durchaus widersprüchliches und wird in seiner pädagogischen Zielbestimmung diesem Gegensatz gerecht , indem er das grundlegende pädagogische Ideal - die Entfaltung des Menschen - zwar nicht aufgibt, aber doch entscheidend reduziert. Insofern erweist er sich, wie an seiner Theorie nachzuweisen sein wird, als Vertreter einer Wirtschaftspädagogik , die die Erfordernisse, die die Arbeitswelt an die Individuen stellt, zum leitenden Motiv ihrer Theorie erhebt, dies sowohl hinsichtlich der pädagogischen Argumente als auch hinsichtlich der die Wirtschaft und deren Charakter betreffenden Aussagen. Und so ist er der subjektive Ausdruck eines noch in der Entwicklung begriffenen Erziehungswesens, das zwar unter staatlicher

Regie geführt wurde, seinem Inhalt und Organisationsstand nach aber keineswegs auf die Erfordernisse der Wirtschaft zugeschnitten war.

## Ausgangspunkt und wissenschaftliche Position

Im Interesse größtmöglicher Objektivität der Analyse der Wirtschaftspädagogik ist der Maßstab der Kritik auf der einen Seite der von den unterschiedlichen Theorierichtungen selbst formulierte Anspruch auf Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, auf der anderen Seite der geäußerte Anspruch auf die Bestimmung der Arbeitswelt in ihrer Eigenständigkeit in bezug auf die daraus resultierende Bedeutung für den Menschen. Einschränkungen dieses sehr hohen Anspruchs auf die Förderung der menschlichen Individualität werden als Widerspruch und mangelnde wissenschaftliche Stringenz gewertet; die Begründungen solcher Einschränkungen werden einer genauen Analyse unterzogen, ihre Logik wird nach den Kriterien der Stimmigkeit der Argumentation sowie der Entsprechung von Begrifflichkeit und Realität hin überprüft. Soweit eigene Kriterien der menschlichen Individualität - nämlich Rationalität des Denkens, die Umsetzung eines solchen Denkens in Wille und Handeln und damit Selbstbestimmung 10) - in die Analyse Eingang finden, wird dies kenntlich gemacht.

## Methodisches Vorgehen

Entsprechend dem Thema der Arbeit handelt es sich um eine kritische Literaturanalyse der behandelten Autoren der jeweiligen Epoche. Da Intention und Logik der Argumentation Gegenstand sind, ist ein Verfahren der Darstellung angebracht, das Zitate nicht aus ihrem Kontext reißt und nach eigenem Gutdünken gleichgültig gegen ihren Stellenwert neben anderen aufführt. Zu leicht gerät bei der Themastellung dieser Arbeit ein solches Verfahren zur subjektiv gefärbten Suche nach Belegen einer These, deren Gültigkeit für sich nicht mehr nachgewiesen wird. Um des Nachvollzuges sowohl der behandelten Theorien als auch ihrer Kritik willen ist es erforderlich, die Schlüsse und Denkformen der Theorien in ihrem immanenten Zusammenhang dazustellen. Deshalb werden die hervorragenden Vertreter der bestimmten theoriegeschichtlichen Epochen für sich behandelt; Einschränkungen in der Zahl der zu analysierenden Theorien sind unvermeidlich. Thematische Erweiterungen, die sich nicht unmittelbar aus der Literatur ableiten, gleichwohl aber notwendig oder angebracht sind, sowie Ausblicke auf andere Theoretiker und Theorieschulen werden in Form von Anmerkungen ergänzt, um den Fluß der Analyse nicht zu unterbrechen.

# ZUR THEORIEGESCHICHTE DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

## HUMBOLDT - DIE FORDERUNG NACH ALLGEMEINBILDUNG

> "Der wahre Zwek des Menschen - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen." 1)

Gemeinhin wird Wilhelm von Humboldt als Philosoph dargestellt, dem es um die Bildung des Individuums als Selbstzweck gegangen sei 2). So sehr Äußerungen wie die oben zitierte zu dieser Annahme verleiten, so wenig trifft eine solche Annahme das Anliegen Humboldt's, das ihn zu seinen Stellungnahmen über den Charakter von Bildung und die Natur des Menschen veranlaßt. Die emphatische Betonung der Notwendigkeit der Entfaltung der Fähigkeiten des Menschen verdankt sich dem Bestreben Humboldts aufzuzeigen, worin die Grenzen der Staatstätigkeit im Verhältnis zu seinen Bürgern zu liegen haben. Der Staat wird daran gemessen, inwieweit er "den höchsten Endzwekken" 3) des Menschen gerecht zu werden vermag. Die Natur des Menschen, wie er sie bestimmt, ist der Maßstab, von dem aus er sich kritisch gegen den Staat wendet. Gemessen an dem dem Menschen von Natur aus zukommenden Recht auf freie, durch keinerlei unnötige Beschränkungen begrenzte Tätigkeit ist es "dem Staat nicht erlaubt, mit positiven Endzwekken auf die Bürger zu wirken" 4):

> "Und diess letztere, das freie Wirken der Nation unter einander, ist es eigentlich, welches alle Güter bewahrt, deren Sehnsucht die Menschen in eine Gesellschaft führt. Die eigentliche Staatsverfassung ist diesem, als ihrem Zwekke untergeordnet, und wird immer nur, als ein nothwendiges Mittel ... gewählt ." 5)

Daß bei Humboldt die allgemeine Bildung Antipode staatlicher Beschränkung ist, muß im Interesse wissenschaftlicher Redlichkeit zum Anlaß genommen werden, die beiden Seiten dieses Verhältnisses zu analysieren, um der Eigenart dieses Verhältnisses auf die Spur zu kommen.

**Zum Begriff der Freiheit**

Der freie Zustand, den Humboldt als Ideal eines gesellschaftlichen Zusammenhanges formuliert, ist negativ bestimmt:

> "Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form ." 6)

Freiheit ist für Humboldt kein politischer Zustand, kein Rechtszustand, mit dem die freie Bestätigung der Individuen durch den Staat gesichert wird. Für Humboldt sind Staat und Freiheit sich prinzipiell ausschließende Sphären. Weil

> "der Staat bei positiver Sorgfalt auch nur für das, mit dem innern Dasein immer eng verknüpfte äußre und physische Wohl, nicht umhin kann, der Entwikklung der Individualität hinderlich zu werden " 7),

und Humboldt von seiner Position aus - der Parteinahme für eine von staatlichen Einwirkungen unberührte Sphäre der Individualität - dies als den Ansatzpunkt grundsätzlicher Kritik an staatlicher Tätigkeit ansieht, kommt er dazu, jegliche Form gesellschaftlichen Zusammenwirkens dem prinzipiellen Verdacht zu unterziehen, den Menschen zum "Werkzeug" zu degradieren 8). Sein "höchstes Ideal" ist das des

> "Zusammenexistirens menschlicher Wesen ..., in dem jedes nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwikkelte " 9).

So sehr diese Fortsetzung seiner Staatskritik zur romantisierenden Vorstellung eines Robinson gerät, die seinem eigenen Ideal einer freien Gemeinschaft widerspricht

> "Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt ... " 10),

so sehr ist dieser Generalisierung der Nachteile des Staates auf gesellschaftliches Zusammenleben im allgemeinen anzusehen, wie ernst seine Ablehnung jeglicher staatlicher Einschränkung gemeint ist.
In der Kategorie der "Mannigfaltigkeit" 11) und ihres Gegenteils, der Einförmigkeit

> "Der Geist der Regierung herrscht in einer jeden solchen Einrichtung, und wie weise und heilsam auch dieser Geist sei, so bringt er Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation hervor ... " 12)

ist angegeben, wodurch dem herrschaftsfreien Zustand in Humboldt's Theorie ein so hoher Wert zukommt. Freiheit ist für ihn die unerläßliche Bedingung dafür, daß das Individuum sich in seiner Besonderheit entfalten kann, daß es sich bilden kann. Die Natur des Menschen, seine zu entwikkelnden Fähigkeiten 13) sind es, die ihm als unhinterfragbarer Maßstab der Beurteilung des Staates gelten.

Im Widerspruch zu dieser seiner unbedingten Parteinahme für den Einzelnen und der sich daraus ableitenden Theorie des unversöhnlichen Gegensatzes von Staat und Freiheit steht die Bestimmung der Individualität, die er in seiner Ableitung des Verbrechens zugrundelegt:

> "Es kann aber ferner ein Misverhältniss entstehen zwischen der Art, wie der Mensch seine Kräfte ausbildet, und überhaupt in Thätigkeit setzt, und zwischen den Mitteln des Wirkens und Geniessens, die seine Lage ihm darbietet, und dies Misverhältniss ist eine neue Quelle von Uebeln ." 14)

Hatte Humboldt zuvor den Staat als die negative Instanz charakterisiert, die darin kritikabel ist, daß sie die positiven Anlagen des Menschen an ihrer Entfaltung hindert, so ist jetzt der Mensch die - oder zumindest eine - Wurzel des Übels in der Welt.
Und so wie der Mensch bei Humboldt widersprüchlich charakterisiert ist, findet sich auch der Staat in gegensätzlichen Bestimmungen wieder. Ist er zum einen das für die Entstehung von Verbrechen verantwortliche Subjekt

> "Alle Staatseinrichtungen, indem sie ein mannigfaltiges und sehr verschiednes Interesse in eine Einheit bringen sollen, verursachen vielerlei Kollisionen. Aus den Kollisionen entstehen Misverhältnisse zwischen dem Verlangen und dem Vermögen der Menschen; und aus diesen Vergehungen. Je müssiger also der Staat, desto geringer die Anzahl dieser. Wäre es möglich, genau die Uebel aufzuzählen, welche Polizeieinrichtungen veranlassen, und welche sie verhüten, die Zahl der ersteren würde allemal grösser sein " 15),

ist er auf der anderen Seite erforderlich, weil es Verbrechen gibt:

> "Ganz anders aber verhält es sich mit den Uneinigkeiten der Menschen, und sie erfordern allemal schlechterdings eine solche eben beschriebene (letzte, widerspruchslose, der Verf.) Gewalt ." 16)

Er ist also als Schutz gegen die gewaltsame Austragung von "Uneinigkeiten" unterstellt oder sogar als Garant für die Verhinderung von Verbrechen:

> "In einem Staate, dessen Verfassung den Bürger nicht selbst in dringende Lagen versetzt, welcher demselben vielmehr eine solche Freiheit sichert, als diese Blätter zu empfehlen suchen, ist es kaum möglich, dass Lagen der beschriebenen Art überhaupt entstehen, und nicht in der freiwilligen Hülfsleistung der Bürger selbst, ohne Hinzukommen des Staats, Heilmittel finden sollten ... " 17)

Es wird also deutlich, daß wo von "dem Staat" die Rede ist, durchaus unterschiedliches gemeint ist, daß es sich um zweierlei Staatsformen handelt.

**Die Grenzen des Staates**

Der Widerspruch, daß der Staat einerseits als Beschränkung des Individuums abgelehnt, andererseits als aus den Beziehungen der Individuen resp. der Menschennatur sich ergebene Notwendigkeit bestimmt wird, löst sich auf in das Anliegen Humboldt's, aus der kritischen Wendung gegen den vorbürgerlichen Staat, der ihm als unzumutbare Gewalt gilt, die Funktionen eines idealen Staates abzuleiten. Er stellt sich schon in seinen "Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" 18) die Aufgabe, aus der Gegensätzlichkeit von Staat und Freiheit zu erschließen, welchen Bestimmungen ein Staat zu genügen hat, der die Beschränkungen auf ein Mindestmaß reduziert. Wenn Humboldt es

> "dem Staat nicht erlaubt, mit positiven Endzwekken auf die Lage der Bürger zu wirken ," 19)

dann hat er aus seiner Entgegensetzung von Staat und Bürger die Konsequenz gezogen, ein besseres Kriterium der Staatstätigkeit zu entwickeln. Dieser neue Zweck hat im Nutzen für die Bürger zu liegen: Der Staat hat darin für die Bürger da zu sein, daß er sich auf unerläßliche und notwendige Tätigkeiten beschränkt. Humboldt proklamiert "die Idee des Nuzens ..., welchen ihnen (den Bürgern, der Verf.) die Staatseinrichtung zur Erreichung ihrer individuellen Sicherheit gewährt". 20)
Negativ ist dieser Zweck zum einen darin, daß allein die Sorge um die Existenz der Bürger 21), die Schaffung von Voraussetzungen ihres freien Verkehrs untereinander als Aufgabe postuliert wird, zum anderen darin, daß er allein genommen wird aus der Ablehnung des vorbürgerlichen Staates. Zwar hat Humboldt selbst eine Ahnung davon, daß seine Gesellschaft im Wandel begriffen war, dieser Wandel war jedoch noch nicht vollzogen. Humboldt konnte sich also von den historischen Voraussetzungen her nicht auf einen ausgebildeten demokratischen Staat beziehen, sondern machte es sich umgekehrt zur Aufgabe, in den historischen Prozeß einzugreifen, dies sowohl praktisch als auch theoretisch.

Die "Sicherheit", die er als "wahren" Zweck des Staates einführt, ist also in der Tat ein Ideal, sowohl in der Hinsicht, daß sie im vorbürgerlichen Staat nicht verwirklicht war, also neben der Wirklichkeit als bloße Vorstellung

Humboldt's existierte, als auch in der Hinsicht, daß sie als Positivum zum Maßstab der Beurteilung des alten Staates erhoben wurde. Weil Humboldt es - gerade wegen der Fraglosigkeit dieses Maßstabs - nicht angeraten schien, den Charakter des Staates anders zu bestimmen als negativ zu seinem Ideal stehend, ist auch - wie im folgenden zu zeigen ist - die Bestimmung des "wahren" Zwecks eines idealen Staates durchaus widersprüchlich.

Humboldt's Forderung nach einer Begrenzung der Staatsfunktionen auf die Sorge für das Wohlergehen, auf die Gewährleistung von Sicherheit unterstellt nämlich einerseits die Bürger als welche, die die Existenz eines Staates als übergeordnete Instanz neben der Sphäre ihrer freien Betätigung erforderlich machen. Demgemäß erscheint auch der Staat in dieser Funktion als einer, dem von den Bürgern Anerkennung zuzukommen hat, indem er zu ihrem Nutzen die "Gewissheit der gesetzmäßigen Freiheit" 22) schafft. Zugleich aber ist der Staat gerade in dieser These einer harmonischen Einheit von Staat und Bürger als eine Gewalt untertellt, die die Bürger vor sich selbst schützen soll - eine contradictio in adiectio, ist doch damit der Gegensatz zwischen Staat und Bürger klar formuliert, dessen Austragung dem Staat, ausgestattet mit Gewalt, zukommen soll. In diesem Widerspruch schlägt sich der theoretische Ausgangspunkt nieder, von dem Humboldt sich in seinen philosophischen Erwägungen leiten läßt: Die beiden Bestimmungen des idealen Staates sind gewonnen aus der kritischen Wendung gegen den damaligen Staat ausgehend von einem progressiven Standpunkt, der die Staatsgewalt in ihrer alten Form ablehnt, um aus dieser Kritik eine neue Form der Ausübung der Staatsgewalt zu deduzieren, die das vollbringt, was die frühere Macht nicht geleistet hat: die Schaffung einer Einheit zwischen gegensätzlichen Parteien.

Es wäre freilich verfehlt, Humboldt eine Harmonisierung des modernen Staates anzulasten, genauso wie es verfehlt wäre, ihn unter die Kategorie der Staatsgegner schlechthin zu subsumieren. Schon von den objektiven Voraussetzungen her - der moderne Staat war erst in der Entstehung begriffen - kann solch ein Vorwurf nicht treffen. Noch weniger, wenn man sich das Anliegen Humboldt's vor Augen führt, den Staat, mit dem er sich konfrontiert sah, in seinen Grenzen zu bestimmen und so objektiv progressive Forderungen philosophisch zu begründen.

Gerade deshalb jedoch ist es erforderlich, die in seiner Argumentation enthaltenen Unterstellungen über den Charakter des künftigen Staates sowie der künftigen Gesellschaft einschließlich des Bildungsweges explizit zu machen.

## Zum Verhältnis von Arbeitswelt und Allgemeinbildung

Vom Prinzip der Humboldt'schen Betrachtung her - der Natur des Menschen, der Staat und Gesellschaft gemäß sein sollen 23) - ist es erforderlich, seine Auffassungen über Schulwesen und Allgemeinbildung zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. In seiner Befassung mit der Organisation des Schulwesens stellt er bildungspolitische Richtlinien auf, an denen sich um des Nutzens der Individuen willen zu orientieren ist:

> "Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwekken. - Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen ." 24)

Was über das bisher gesagte, - das die Humboldt'sche Begründung der Allgemeinbildung Betreffende zu dieser Position - vermerkt werden muß, ist die Identität, die Humboldt zwischen "vollständigen Menschen" und vollständigen Bürgern einzelner Klassen" ganz selbstverständlich behauptet 25). So sehr er Allgemeinbildung für jeden als Forderung gegen die unmittelbare Zurichtung bestimmter Schichten auf niedere Tätigkeiten ins Feld führt, so wenig problematisch ist ihm die Existenz von "Klassen". Es müssen also in seinem Bildungsideal Annahmen über die Natur des Menschen, der im Bildungswesen entsprochen werden soll, enthalten sein, die diese Identität rechtfertigen. Diese Annahmen treten in der Kritik früherer Bildungsinstitutionen zutage:

> "Da, um dies vorläufig zu bemerken, die Bestimmung eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt, so bringen sie (die Mittelschulen, der Verf.) den Nachtheil hervor, daß leicht Verwechslungen vorgehen, der künftige Gelehrte zu lange in Mittelschulen, der künftige Handwerker zu lange in Gelehrtenschulen verweilt, und daraus Verbildungen entstehen ." 26)

Diesen Nachteil konstatiert Humboldt keineswegs, wie dies heute oft in der bildungspolitischen Diskussion der Fall ist 27), vom einseitigen Standpunkt des gesellschaftlichen Nutzens aus. Ihm geht es um die Möglichkeiten, die

den Individuen aus einer allgemeinen Bildung erwachsen, um die Beseitigung der

> "Schwierigkeit..., dass sich der künftige Beruf oft nur sehr spät richtig bei einem Kinde oder jungen Menschen bestimmen lässt und dass sein natürliches Talent, das ihn vielleicht einem andern widmen würde, bald nicht erkannt, bald erstickt wird ." 28)

Wenn er sich gegen eine "Abrichtung" wendet, in der Wissen nur "mechanisch" und in kürzester Zeit beigebracht werden soll

> "Allein dies hiesse durchaus die Gränzen des Schulunterrichts verlassen, die zur Bildung bestimmte Zeit zur Abrichtung misbrauchen und die Köpfe verderben. Alle den gelehrten, als solchen, entgegengesetzte Mittelschulen sind also im besten Sinne Verbindung allgemeiner Schulen mit speciellen, woraus, meiner Ansicht nach, immer Misgeburten entstehen " 29),

so tut er dies, weil er "Verbildungen" der im Kind vorhandenen Fähigkeiten verhindern will. Aus diesem seinem Bildungsbegriff und der darin enthaltenen Parteilichkeit für den Menschen entwickelt er seine Vorstellung vom Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialisierung:

> "Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewissen Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschiehet, von einem zum andern überzugehen.
> Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen. Der Mensch verliert dadurch an

> Kraft und Selbständigkeit, und da mehrere Berufe, wie der des Soldaten und Geschäftsmannes, vom Staate abhängen, so ladet sich der Staat, wenn er Menschen ausschliessend zu diesen erzieht, die Last auf, diese auch dazu gebrauchen und versorgen zu müssen ." 30)

Obwohl er um die Einseitigkeit der besonderen Berufe weiß - ist doch für ihr Erlernen allgemeines Wissen nicht unabdingbar, und ihre Ausübung "mechanisch" zu bewältigen - befaßt er sich mit dieser Vereinseitigung, die seinem Bildungsbegriff entgegensteht, nicht weiter. Er verlagert die Widersprüchlichekeit von bornierter Tätigkeit und Menschennatur in ein Problem der Ausbildung zu dieser Tätigkeit und postuliert in der Folge einen Zusammenhang zwischen Berufswissen und Allgemeinbildung, das sich aus der einseitigen Berufspraxis nicht ergibt: nämlich die Allgemeinbildung als Voraussetzung der Spezialisierung. Unabdingbar ist die Allgemeinbildung als Voraussetzung der Berufsvorbereitung also von einem anderen Gesichtspunkt aus: dem Standpunkt der individuellen Stellung zum Beruf. Dies betrifft zum einen die Ausübung des Berufs in einer über die normale mechanische Erledigung hinausgehenden Weise. Allgemeinbildung ist in dieser Hinsicht die Bedingung dafür, "selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen". Zum anderen ist für Humboldt die Allgemeinbildung Voraussetzung für die freie Entscheidung, nach eigenem Willen den Beruf zu wechseln 31). Was die nicht-mechanische Ausübung des Berufs betrifft, so charakterisiert Humboldt gewiß Möglichkeiten, die zu seiner Zeit aufgrund der noch nicht durchindustrialisierten Produktionsweise, etwa im Handwerk, vorhanden waren. Ob die von ihm postulierte 'Mobilität' (modern ausgedrückt) als freie Entscheidung des Einzelnen praktizierte Selbstverständlichkeit war, muß eben wegen der unterentwickelten Produktionsweise generell und insbesondere für die unteren Schichten bezweifelt werden.

Daß sich Humboldt positiv auf die Funktion des Ausbildungssystems auf anerkanntermaßen einseitige Berufe bezieht, zeigt sich ebenfalls an den von ihm angestrebten Resultat der Schulbildung:

> "Ein Hauptzwekk der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenig Gewerbe noch unverstandene, und also nicht auf den Menschen zurückwirkende Fertigkeit übrigbleibe ." 32)

Sein Bestreben, den Menschen zu seinen höchsten Qualitäten zu bilden

> "Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich bestimmt werden, wenn jener nicht unter der Meschenwürde roh und diser nicht unter Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll " 33),

schließt also die Auffassung mit ein, daß nicht jeder alle Potenzen in sich vereinigt. Insofern bringt Humboldt die unter bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen sehr gegensätzlichen Standpunkte, für die Entfaltung der Individualität und für den gesellschaftlichen Nutzen einzutreten, auf einen Nenner. Wenn er als Konsequenz der Bildung des Einzelnen wirtschaftliche Vorteile in jeder Hinsicht aufführt

> "Unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang: blühen alle Künste schöner auf; erweitern sich alle Wissenschaften " 34),

so ist dies für ihn von seiner Sichtweise her - wie entspricht die Gesellschaft dem Individuum (Unterschiede in der Begabung der Menschen eingeschlossen) - eine harmonische Einheit. In dem Maße, in dem die Humboldt-'schen Annahmen über die Zusammenhänge von Allgemeinbildung, Spezialisierung sowie beruflicher Tätigkeit durch die Fortentwicklung der industriellen Produktionsweise und die Anpassung des Bildungswesens an die Erfordernisse der Arbeitswelt desavouiert werden, wird die Beibehaltung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs notwendigerweise obsolet und verliert ihren emanzipatorischen Charakter.

## KANT - MORALITÄT ALS ERZIEHUNGSPRINZIP

Wie Humboldt ist auch Kant ein entschiedener Kritiker des damaligen Staates: In seinen Schriften über Pädagogik bemängelt er die Instrumentalisierung des Volkes durch bisherige Herrscher, wie sie sich in der Erziehung niederschlägt:

> "Siehet doch hin und wieder doch noch mancher Große sein Volk gleichsam nur für einen Teil des Naturreiches an, und richtet also auch nur darauf sein Augenmerk, daß es fortgepflanzt werde. Höchstens verlangt man dann auch noch Geschicklichkeit, aber bloß um die Untertanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten gebrauchen zu können ." 1)

Und auch die elterliche Erziehung ist ihm Anlaß zur Kritik:

> "Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegewärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen ." 2)

Gegen staatliche Unterdrückung und familiäre Erziehung zur Anpassung an eine schlechte Welt formuliert er als Aufgabe der Pädagogik den Anspruch auf eine planmäßige und vernünftige Erziehung:

> "Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche ." 3)

> "Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft.
> Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur stattfinden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zur andern Natur werden. Wir können an dem Plane einer zweckmäßigern Erziehung arbeiten, und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisieren kann ... nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche ." 4)

Es ginge an der Kant'schen Intention vorbei, ihm hier anzulasten, daß es ihm um "Gleichschaltung", um die Unterdrückung der Besonderheit durch "Gleichförmigkeit" ginge. Kant ist es um "Gleichförmigkeit" in einem materialen Sinn zu tun: das "Weltbeste" 5) ist Zielpunkt der von ihm geforderten Erziehung. Und auch nach der Seite der Individuen hin ist Kant's Kritik der Erziehung auf die Entfaltung ihrer Potenzen gerichtet. Dennoch weist die Kant'sche Theorie einen entscheidenden Unterschied zum Humboldt-'schen Idealismus auf, wie folgendes Zitat zeigt:

> "Eines der größesten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen ." 6)

Wo Humboldt seine Kritik am damaligen Staat in die Frage hat münden lassen, wo die Grenzen eines idealen Staates in seinem Verhältnis zu den Bürgern zu liegen haben, da stellt sich Kant, der ebenso die Funktionen eines entstehenden Staates ableitet, dieselbe Frage unter einem anderen Gesichtspunkt. In konsequenter Fortentwicklung des Humboldt'schen Gedankens entdeckt er als Widerspruch der Erziehung das Problem, die Individuen zu ihrer Freiheit zwingen zu müssen. Er formuliert also an der Erziehung, daß sie die Aufgabe habe, Zwang und Freiheit zu vermitteln. Wo Humboldt aus dem Gegensatz von Bürger und Staat den Schluß zog, daß es dem Staat, den er im Sinn hatte, darum zu gehen hätte, sich zu beschränken und ganz für das Wohl seiner Bürger da zu sein, wo Humboldt in der Erziehung Allgemeinbildung forderte, um so die Identität des nationalen Wohls und des individuellen Nutzens zu bewerkstelligen, da ist es für Kant selbstverständlich, daß Zwang in Gesellschaft und Erziehung nötig ist, weil auch die Freiheit ihre Grenzen hat. Dem Bekenntnis zur Notwendigkeit der Entfaltung des "Menschenseins," das nicht zugunsten des "Bürgerseins" verhindert

werden dürfe, sondern mit diesem zusammenzufallen habe 7), fügt er die andere Seite gleich hinzu: Erziehung hat Zwang zu sein.

Er bestimmt damit zugleich den Zielpunkt der Erziehung, das Bürgerdasein, wie auch die Tugend, die die Erziehung am Kind fördern und entwickeln soll, als durchaus beschränkt, damit dieses zum Bürgerdasein befähigt ist:

> "Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach, erstens: ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der andern Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig; jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen." 8)

Im folgenden sollen die Kant'schen Bestimmungen der Menschennatur, des Staates und des gesellschaftlichen Zusammenwirkens soweit entwickelt werden, wie es für die Analyse des Kant'schen Begriffs der "Moralisierung" vonnöten ist. Dabei wird es darum gehen, nachzuverfolgen, wie sich der oben konstatierte Widerspruch von Freiheit und Zwang bis in die Bestimmung der Moral hinein durchzieht.

Die Menschennatur - Eigennutz und Vernunft

Da Kant seinen Ausgangspunkt in einer Kritik der damaligen Erziehung hat, die der Natur des Menschen und dem wahren Bürgerdasein widerspricht, macht er die von ihm entwickelten Prinzipien einer adäquateren Erziehung - Freiheit und Zwang - an der Menschennatur fest:

> "Da es aber doch auch Menschen sind, welche diese Erziehung bewirken sollen, mithin solche, die dazu selbst haben gezogen werden müssen: so ist, bei dieser Gebrechlichkeit der menschlichen Natur, unter der Zufälligkeit der Umstände, die einen solchen Effekt begünstigen, die Hoffnung ihres Fortschreitens nur in einer Weisheit von oben herab... " 9).

Die mangelhafte Menschennatur nötigt einerseits dazu, erzogen zu werden, andererseits ist sie, eben wegen ihrer "Gebrechlichkeit" dazu selbst nicht fähig. Einerseits erfordert sie eine "Erziehung von oben herab", andererseits soll gerade in dieser Erziehung "von oben herab" der Menschennatur, die diese Erziehung von selbst nicht vollbringt, entsprochen werden. Die staatliche Erziehung, die Kant postuliert, entspricht also - seiner Gedankenführung gemäß - den Bestimmungen, die er am Menschen findet. Der Mensch selbst ist ein doppelter: er ist als natürlicher mangelhaft, und er ist als vernünftiger in der Lage, die Mängel seiner eigenen Natur zu erkennen und sich einen Ausweg aus dieser Gebundenheit an die Natur zu schaffen. Er selbst konstituiert sich eine Macht getrennt von ihm, die keinem anderen Zweck folgt, als ihm bei der Überwindung seiner Natur dienlich zu sein. So unterstellt Kant auch der Macht, die die Erziehung zu bewerkstelligen hat, zwei durchaus gegensätzliche Bestimmungen: nämlich eine Macht zu sein, die unabhängig von den Individuen, wenn auch durch sie konstituiert, gegen sie Gewalt ausüben kann - "denn Zwang ist nötig!" -, andererseits soll sich diese Macht ganz im Sinne der Einsicht der Individuen betätigen. An der Bestimmung dieser Instanz kehrt die Frage wieder, die sich schon bei der Ableitung einer Erziehung "von oben herab" stellt: warum führt die Einsicht der Individuen in die Notwendigkeit der Behebung der Mängel der eigenen Natur nicht zur selbständigen Behebung dieser Mängel?
Am Staat formuliert: warum ist die Konstatierung der Eigenständigkeit dieser Macht bei Kant so selbstverständlich mit der Unterstellung verbun-

den, daß diese Macht sich funktional für die Individuen macht, von denen sie zugleich nicht nur unabhängig ist, sondern gegen die sie sich laut Kant durchsetzt? Das "Rätsel" löst sich durch die Voraussetzung, die Kant's Gedankengängen unterstellt ist und selbst nicht mehr hinterfragt wird - eben die Dialektik von Zwang und Freiheit, die Einheit von zwei gegensätzlichen Polen. Die Setzung, daß die Individuen aus sich heraus nicht in der Lage sind, sich ihrer mangelhaften Natur zu entledigen, impliziert von vornherein die Notwendigkeit einer äußeren Macht, und alle Folgeüberlegungen Kant's sind Bemühungen, die Unvereinbarkeit dieser Pole dadurch theoretisch zu bewältigen, indem er an jedem der beiden Pole Staat - Individuum die beiden Seiten des Gegensatzes Freiheit - Zwang in modifizierter Form entdeckt und diese einander zuordnet. Eben deswegen ist der Staat Zwang, weil er die Individuen von ihrer mangelhaften Natur befreit, und gerade darin ist er - andererseits - kein Zwang, weil er damit ihrer eigenen Einsicht entspricht. Umgekehrt ist die Einsicht der Individuen über die Mängel der eigenen Natur zugleich positiv bestimmt als Wille zu Recht und Staat, enthält also per definitionem gleich den anderen Pol - die Gewalt einer äußeren Instanz - als selbstverständliche Unterstellung. Diese Gewalt ist dadurch legitimiert, daß die Individuen sie wollen.

Die beiden Instanzen, die Kant dem Menschen zuschreibt, sind im folgenden einer eingehenderen Analyse zu unterziehen.

Natürlichkeit und Gesellschaftlichkeit am Individuum

Nach seiner natürlichen, anthropologischen Seite hin ist der Mensch im Zustand ursprünglicher "Rohheit" 10).
Er ist bestimmt durch Selbstsucht und Unverträglichkeit. Neben dieser "Unvertragsamkeit, mißgünstig wetteifernder Eitelkeit, der nicht zu befriedigenden Begierde zum Haben oder auch zum Herrschen" 11) ist es zugleich in seiner "Natur", die diesmal anderen Charakters ist, angelegt, daß er auf Vernunft angewiesen ist. Was auf den ersten Blick wie eine anthropologische Bestimmung des Menschen aussieht

> "Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eine eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.
> Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen ," 12)

hat jedoch durchaus einen anderen, gesellschaftsspezifischen Charakter. Als Wille zum Staat, als Wille, der Rohheit der eigenen Triebe dadurch gerecht zu werden, daß eine besondere Herrschaftsform sich ihrer annimmt, gewinnt der Wille zur Vernunft im allgemeinen Gestalt:

> "Aber nun kommt die Natur dem verehrten, aber zur Praxis ohnmächtigen allgemeinen Willen und zwar gerade durch jene selbstsüchtigen Neigungen zu Hilfe, so daß es nur auf die gute Staatsverfassung ankommt, jener ihre Kräfte so gegen einander zu richten, daß eine die andere in ihrer zerstörenden Wirkung aufhält oder diese aufhebt: sodaß der Mensch,wenn gleich nicht ein moralisch guter Mensch, dennoch ein guter Bürger zu sein gezwungen wird ." 13)

Kant selbst gibt hier implizit einen Hinweis darauf, daß der von ihm entwickelte Widerspruch von anthropologischer und gesellschaftsspezifischer Bestimmung des Menschen eine objektive Voraussetzung hat, die sich auch in seinen Bestimmungen niederschlägt. Die Anlage des Menschen sich gegen andere durchzusetzen, die Kant unter dem Titel "Naturzustand" zum

übergreifenden historischen Faktum erklärt, ist gesellschaftlichen Ursprungs. Wenn Vernunft den Menschen auszeichnet, und er dennoch immer wieder gegen seine eigene Einsicht verstößt, indem er "Begierde zum Haben oder auch zum Herrschen" praktiziert, so muß dies einen außerhalb seiner Menschennatur liegenden Grund haben - eben die bestimmte Gesellschaftsorganisation, die ihn dazu veranlaßt, seine Interessen in der Form des Gegeneinander zu verfolgen. Wenn Kant in obigem Zitat die Menschennatur, die durch Selbstsucht charakterisiert ist, als unterstützendes Moment der vernünftigen Kräfte des Menschen anführt, behauptet er damit die Verfolgung des Eigennutzes als Moment, das zum einen gesellschaftlich konstituiert ist

> "Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen" 14)

und deshalb zum anderen in eine vernünftige Regelung der gesellschaftlichen Verhältnisse einzubeziehen ist. Um ihres Eigennutzes willen sollen die Bürger eine "gute Staatsverfassung" wollen: der Wille zum eigenen Vorteil soll tragendes Moment der zu erstrebenden Staatsverfassung sein.
Was sich in Kant's Bestimmungen als Verhältnis von Selbstsucht und Vernunft darstellt, ist also durchaus gesellschaftsbezogen. Schien zunächst ein Widerspruch zwischen natürlicher Bestimmung des Menschen und seinem Willen zur Vernunft und damit zum Staat zu bestehen, so stellt sich jetzt der Wille zum Staat als die glückliche Ergänzung des Eigennutzes dar, obwohl andererseits der Eigennutz, wenn er als treibendes Motiv gesellschaftlicher Betätigung praktiziert wird, den Rechtszustand gefährdet. In dieser neuen Betrachtung der Vernunft und des Eigennutzes nach ihrer gesellschaftlichen Seite hin ist die Moralität, die Kant als herzustellende Vernunft des Menschen fordert, nicht mehr bestimmt als die Unterbindung natürlicher Triebe des Menschen, sondern eine Reflexion auf den Eigennutz: Der Mensch soll den Rechtszustand wollen um seines eigenen Interesses willen und um desselben eigenen Interesses willen soll er seinen "Eigennutz" am Recht relativieren. Der Widerspruch dieses Verhältnisses liegt auf der Hand: es gibt vom Eigennutz des Bürgers her kein Kriterium, sich für den Rechtszustand zu "entscheiden", ist doch dieser gerade seine Beschränkung!

Es klärt sich hier, warum Kant als die notwendige zu erbringende Leistung der Erziehung die Moralisierung der Individuen anführt. Wenn sich von ihrer gesellschaftlichen Betätigung, von der Verfolgung ihrer Interessen her kein Argument für den Willen zum Recht ergibt, ist die Moralität als das Absehen von eigenen Interessen im Namen der Vernunft die herzustellende Einstellung der Bürger:

> "Die praktische Notwendigkeit, nach diesem Prinzip zu handeln, d.i. die Pflicht, beruht gar nicht auf Gefühlen, Antrieben und Neigungen, sondern bloß auf dem Verhältnisse vernünftiger Wesen zu einander, in welchem der Wille eines vernünftigen Wesens jederzeit zugleich als gesetzgebend betrachtet werden muß, weil es sie sonst nicht als Zweck an sich selbst denken könnte. Die Vernunft bezieht also jede Maxime des Willens als allgemein gesetzgebend auf jeden anderen Willen." 15)

Es ist der Staat (dessen Existenz als selbstverständliche Lösungsinstanz für die Probleme des Menschen mit seiner mangelhaften Natur unterstellt ist), der seine Kriterien geltend macht, wenn er die Individuen zur Moralität erzieht. Inhalt dieser Moralität sind die Prinzipien, die Kant in obigem Zitat als die Charakterisierung des objektiven Verhältnisses von Individuum und Recht angibt: das "Sollen", das Kant als Einsicht fordert, ist die Unterordnung der Individuen unter den gesetzgebenden Willen, der als "Zweck an sich selbst" anerkannt sein soll. Der Inhalt der Vernunft ist die Pflicht.

Dem Interesse des Staates an pflichtvoller Anerkennung des Rechtszustands wird Kant gerecht, wenn er aus der Widersprüchlichkeit von Eigennutz und Einhaltung des Rechts folgert, daß nur unter der Bedingung einer existierenden Staatsgewalt die Erziehung zur Moralität erfolgen kann:

> "Eine gewisse in der menschlichen Natur gewurzelte Bösartigkeit ... (ist) im Innern jedes Staats durch den Zwang der bürgerlichen Gesellschaft verschleiert, weil der Neigung zur wechselseitigen Gewalthätigkeit der Bürger eine größere Gewalt, nämlich die der Regierung, mächtig entgegenwirkt, und so nicht allein dem Ganzen einen moralischen Anstrich gibt, sondern auch dadurch, daß dem Ausbruch gesetzwidriger Neigungen ein Riegel vorgeschoben wird, die Entwicklung der moralischen Anlage zur unmittelbaren Achtung fürs Recht, wirklich viel Erleichterung bekommt .... Denn ein jeder glaubt nun von sich, daß er

> wohl den Rechtsbegriff heilig halten und treu befolgen würde, wenn er sich nur von jedem andern eines Gleichen gewärtigen könnte, welches letztere ihm die Regierung zum Teil sichert; wodurch dann ein großer Schritt zur Moralität (obgleich noch nicht ein moralischer Schritt) getan wird, diesem Pflichtbegriff auch um seiner selbst willen, ohne Rücksicht auf Erwiderung, anhänglich zu sein." 16)

Kant äußert also ein sehr grundlegendes Mißtrauen an der Moralität der Bürger, die sich relativiert an dem Bestreben, den eigenen Nutzen durchzusetzen. Der prinzipielle Gegensatz von Moralität und Eigennutz wird bei Kant dadurch behoben, daß er den Nutzen des Staats, obwohl dieser sehr wohl als "Zweck an sich selbst" zu denken ist, für seine Bürger postuliert.

**Der Fortschritt in der Geschichte**

Die Identität von weltbestem, nationalem Wohl und Interesse des Einzelnen ist die grundlegende Annahme, die Kant dazu veranlaßt, durch Freiheit und Zwang, durch Erziehung zum freiwilligen Gehorsam das Wohl der Bürger gesichert zu sehen. Kant sieht in der sich bildenden neuen Gesellschaft das höchste Stadium der Menschheitsgeschichte, die Stufe der Selbstbefreiung der "Gattung" aus den Fesseln der menschlichen Natur. Die Aufgabe in der Errichtung einer neuen Staats- und Gesellschaftsform bestimmt er als aus der Natur des Menschen sich ergebend, die dadurch zu ihrer höchsten Form gelangen soll:

> "... so muß eine Gesellschaft, in welcher Freiheit unter äußeren Gesetzen im größtmöglichen Grade mit unwiderstehlicher Gewalt verbunden angetroffen wird, d.i. eine vollkommen gerechte bürgerliche Verfassung, die höchste Aufgabe der Natur für die Menschengattung sein; weil die Natur, nur vermittelst der Auflösung und Vollziehung derselben, ihre übrigen Absichten mit unserer Gattung erreichen kann." 17)

> "Man kann die Geschichte der Menschengattung im großen als die Vollziehung eines verborgenen Plans der Natur ansehen, um eine innerlich - und, zu diesem Zwecke, auch äußerlich-vollkommene Staatsverfassung zu Stande zu bringen, als den einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann." 18)

Kant's Theorie ist vom Glauben an den Fortschritt geprägt, vom Glauben daran, daß "die Menschheit" im allgemeinen vom Geiste der Aufklärung mehr und mehr ergriffen wird. Als Anhaltspunkt für seinen Glauben, daß sich in der Geschichte die sich entwickelnde Menschennatur als Gesetz geltend macht und seine Zeit die Vorstufe des höchsten Stadiums der Menschheit bildet, das es nunmehr zu verwirklichen gelte, gilt ihm der sich entwikkelnde Handel zwischen den Nationen:

> "So wie die Natur weislich die Völker trennt, welche der Wille jedes Staats, und zwar selbst nach Gründen des Völkerrechts, gern unter sich durch List oder Gewalt vereini-

> gen möchte: so vereinigt sie auch andererseits Völker, die der Begriff des Weltbürgerrechts gegen Gewalttätigkeit und Krieg nicht würde gesichert haben, durch den wechselseitigen Eigennutz. Es ist der Handelsgeist, der mit dem Kriege nicht zusammen bestehen kann, und der früher oder später sich jedes Volks bemächtigt. Weil nämlich unter allen, der Staatsmacht untergeordneten, Mächten (Mitteln) die Geldmacht wohl die zuverlässigste sein möchte, so sehen sich Staaten (freilich wohl nicht eben durch die Triebfedern der Moralität) gedrungen, den edlen Frieden zu befördern, und, wo auch immer in der Welt Krieg auszubrechen droht, ihn durch Vermittelungen abzuwehren, gleich als ob sie deshalb im beständigen Bündnisse ständen; denn große Vereinigungen zum Kriege können, der Natur der Sache nach, sich nur höchst selten zutragen, und noch seltener glücken ." 19)

So ist der ganze Ausgangspunkt Kant's, aus dem sich alle Widersprüche ableiten, sein aufgemachtes Ideal, daß der weltweite Handel "der Natur der Sache nach" Krieg und Gegensätze der eigennützigen Nationen ausschlösse. Daß sowohl auf der Ebene des Verkehrs zwischen Staaten als auch der Ebene des innerstaatlichen Verkehrs zwischen den Bürgern eine Identität von Eigennutz und Unterwerfung unter das Recht behauptet ist

> "... Bürgerliche Freiheit kann jetzt auch nicht sehr wohl angetastet werden, ohne den Nachteil davon in allen Gewerben, vohnehmlich dem Handel, dadurch aber auch die Abnahme der Kräfte des Staats im äußeren Verhältnisse, zu fühlen " 20),

resultiert aus der Setzung Kant's, daß die Form der Verfolgung des Eigennutzes den Gegensatz zwischen den Interessen, die verfolgt werden, aufhebt.

Insofern ist Kant ein Vertreter der Aufklärung, als er aus den "zivilisierten" Formen des Verkehrs von Staaten die Tendenz ableitet, daß Zivilisation der Zweck der kontrahierenden Parteien sei, damit also sein eigenes Anliegen hinsichtlich der Entwicklung der Menschheit - der "ewige Frieden" - den Staaten und Individuen als das ihrige unterstellt. Fortschrittsgläubig ist er darin, daß er aus den wachsenden Möglichkeiten der Reichtumsvermehrung auf nationaler und internationaler Ebene den Schluß zieht, daß die neue heraufkommende Gesellschaft den Eigennutz ihrer Bürger befriedige und deswegen der Zwang, den sie ausübt, keiner sei. Die Moralisierung, die Kant als die wesentliche Aufgabe der Erziehung ableitet, erscheint bei

ihm, eben wegen seines Glaubens an die im neu entstehenden Staat zu verwirklichende Einheit von nationalem Reichtum und individueller Wohlfahrt, nicht als die Forderung nach Pflicht und Unterwerfung unter eine Gewalt, die wesensmäßig gegen die Bürger gerichtet ist 21).

Moralität im Kant'schen Sinne besteht in der freiwilligen und zweckmäßigen Unterordnung unter die Gesetze einer aufgeklärten Regierung. Wenn Kant in diesem Begriff der "Moralisierung" den Individuen die selbständige gewaltfreie Verfolgung des Eigeninteresses nicht zutraut und deswegen deren Erziehung "von oben herab" fordert, so hat die darin enthaltene Behauptung der Unumgänglichkeit einer souveränen Instanz, die ihre Gewalt gegen die Individuen ausübt, um ihren Charakter zu ihrem eigenen Wohle zu schulen, ihre objektive Voraussetzung in einem Staat, der zunehmend Interesse an der moralischen Erziehung seiner Bürger nahm.

Hier liegt auch der Unterschied von Humboldt und Kant begründet: Wo Humboldt den diesbezüglichen Entwicklungen des Staates dadurch Rechnung trug, daß er vehement die größtmögliche Freiheit des Individuums von staatlichen Erziehungsansprüchen forderte und da, wo er selbst die Notwendigkeit von sittlicher Erziehung forderte, die Ausführung dieser Aufgabe auf private Institutionen beschränkt wissen wollte, da entsprach Kant dem Anliegen des Staates, die Erziehung seinen Zwecken gemäß zu machen, indem er die moralische Erziehung der Bürger als Sieg über die eigene Natur und als ihrem "Eigennutz" dienlich bestimmte.

## KERSCHENSTEINER
## DIE STAATSBÜRGERLICHE ERZIEHUNG - EIN REALISTISCHES IDEAL

Im Vorwort zu seiner "Theorie der Bildung" formuliert Kerschensteiner programmatisch folgenden Widerspruch, der sich, wie nachzuweisen ist, durch seine Argumentation zum Bildungswesen, zu den Prinzipien der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und zur Menschennatur durchzieht:

> "Es gibt ... eine Auffassung, die glaubt, als entscheidende Tatsache und Ausgangspunkt einer Theorie der Bildung die Geschichtlichkeit des Bildungswesens ins Auge fassen zu müssen ... Ich teile sie aber nicht und ich hoffe, daß die Betrachtungen des Buches mir recht geben. Das Grundlegende einer Bildungstheorie sind nicht die geschichtlich bedingten Bildungsideale. Es ist die Idee der Bildung, die meines Erachtens ebenso zeitlos ist wie die Ideen der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, in denen sie ja ihre Wurzeln hat. Diese Idee der Bildung mag im Laufe der menschlichen Kultur in ungezählten Bildungsidealen Gestalt annehmen, und jedes einzelne historisch gegebene Bildungsideal mag wieder gewisse historisch bedingte Bildungszwecke in sich einbeziehen. Aber ist nur die Idee der Bildung in ihrer allgemeinen Wesenhaftigkeit erschaut, so wird sie sich in allen echten Bildungsidealen widerspiegeln müssen und so die Grundlage abgeben für die Theorie der Bildungsorganisation ." 1)

Kerschensteiner erhebt für seine Theorie den Anspruch, nicht einzelnen, historisch bedingten Bildungsidealen verpflichtet zu sein, sondern seinen Ausgangspunkt in der hohen, allgemeingültigen Idee der Bildung zu nehmen, die sich durch aktuell bedingte Ansprüche an das Bildugswesen nicht beeinflussen läßt. Nicht Dienstbarkeit des Pädagogen für gesellschaftliche Anforderungen, sondern Souveränität ist gefordert. Umso erstaunlicher die Selbstverständlichkeit, mit der Kerschensteiner annimmt, daß dieses hohe Ideal in "ungezählten Bildungsidealen Gestalt annehmen mag," zeigt doch ein Blick in die Geschichte sehr rasch, daß die Funktionalisierung des Erziehungswesens für einseitige und partikuläre Einzelinteressen gang und gäbe war 2), mithin auch in der Erziehung keineswegs die Idee der Bildung, so wie sie Kerschensteiner bestimmt, zur Geltung kam. Kerschensteiner, der selbst entschiedener Kritiker des zu seiner Zeit existenten Erziehungswesens ist und schon damit zu erkennen gibt, daß er im Bildungswesen, wie es geschichtlich gegeben ist, keineswegs ein Walten der Idee der Bildung

erkennen will 3), sieht gleichwohl die "Hauptaufgabe einer Theorie der Bildungsorganisation" darin,

> "zu untersuchen, wie sie den realen Lebensmächten deren sich die Idee zu ihrer Verwirklichung bedienen muß, in zeitlich beschränkten Bildungsidealen und Bildungswegen gerecht werden kann. Die Einheit der Idee verlangt keineswegs, 'das Eigenleben der in der Bildungsorganisation am Bildungsprozeß beteiligten Faktoren (Staat, Kirche, Familie, Bildungsgut, Schulen, Lehrer, etc. etc.) zu opfern'." 4)

Der Widerspruch, einerseits ein überzeitliches Ideal der Bildung, das sich allgemeingültigen Werten wie Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit verpflichtet weiß, in die Praxis umsetzen zu wollen, andererseits aber zugleich die Funktionalität einer solchen Bildungsorganisation für die geschichtlich gültige Praxis hervorzuheben, von der Kerschensteiner weiß, daß sie anderen Gesetzen als denen von Wahrheit, Schönheit und Sittlichkeit folgt 5), läßt nur einen Schluß zu:
Kerschensteiner fühlt sich sehr wohl den gesellschaftsspezifischen Idealen einer funktionalen Erziehung verpflichtet. Wenn er die historisch konkretisierten Ausformungen des allgemeinen Erziehungsideals als nützlich für die "realen Lebensmächte" behauptet, so kehrt er den wahren Zusammenhang seiner Theorie zur gesellschaftlichen Praxis um: die hohe Idee der Bildung ist keineswegs sein Ausgangspunkt - von diesem Standpunkt aus ergibt sich eine Kritik des damaligen Bildungswenses sowie der damaligen wirtschaftlichen Praxis, und nicht die Gewißheit, daß das Bildungswesen den "realen Lebensmächten" zu entsprechen hat -, sondern die theoretische Überhöhung der anvisierten Brauchbarkeit des Erziehungswesens und seiner Zöglinge, die dieser Funktionalität eine höhere Weihe verleiht. Gesellschaftsadäquat ist Kerschensteiners Argumentation darin, daß sie sich der Notwendigkeit der Nützlichkeit der Erziehung für die gesellschaftliche Praxis sicher ist, und gerade in dieser Sicherheit das theoretische Pendant eines Staates ist, der sich die Sphäre der Wirtschaft und der Arbeit unterworfen hat - das Pendant einer sich ständig fortentwickelnden Industriegesellschaft.

Diese aus Kerschensteiners programmatischen Äußerungen über seine zu entwickelnde Theorie erschlossene Kritik soll im folgenden an seinen inhaltlichen Bestimmungen des Bildungswesens, des Arbeitsbereiches und der Menschennatur belegt und ausgeführt werden.

**Der Widerspruch von Arbeitswelt und Individuum - ein Entsprechungsverhältnis**

In seiner Bezugnahme auf das zeitgenössische Erziehungssystem konstatiert Kerschensteiner als Hauptkritikpunkt einen "Widerstreit im Bildungswesen":

> "Das deutsche Schulwesen ist wie das aller anderen Kulturstaaten eine durch zeitweilige Bedürfnisse und vererbte Überlieferungen entwickelte Einrichtung der Gesellschaft.
> (Daraus resultieren) ... seine Vorzüge, indem es in seiner praktischen Anpassung an die auftretenden Bedürfnisse der Gesellschaft nicht durch voreilige Theorien gehindert war, seine Mängel, insofern alle bloß gefühlsmäßige Anpassung oft weit nachhinken muß hinter den Notwendigkeiten, welche der beständige Wechsel der Gesellschafts- und Staatsverhältnisse, die fortschreitende Einsicht in das für sie Zweckmäßige und die sehr langsam sich gestaltende Erziehungswissenschaft erkennen lassen ." 6)

Die Notwendigkeit der Pädagogik als der Wissenschaft, die objektive Maßstäbe zur Beurteilung des Schulwesens zu setzen hat, begründet er also aus einem sehr eigentümlichen "Mangel". Die Tatsache des Hinterherhinkens gilt ihm für sich schon als kritikabel. Ohne ein inhaltliches Kriterium zur Beurteilung der jeweils im Bildungssystem und in den gesellschaftlichen Ansprüchen enthaltenen Entwicklung angeben zu wollen, ist ihm das Auseinanderklaffen gesellschaftlichen Bedarfs und des "Angebots" des Bildungssystems schon ein Problem. Umgekehrt stellt er an den Resultaten der Erziehung fest, daß sie ungenügend sind, insofern die Erziehungsleistungen bei den Schülern nichts dauerhaftes bewirken, also für ihre außerschulische Tätigkeit keine effektiven Resulate zustande bringen:

> "Der Erfolg war, was den Wissensinhalt betrifft, geradezu niederschmetternd. Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erschienen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel ." 7)

Nun wäre es freilich verfehlt, Kerschensteiner die unmittelbare "Propaganda" einer Unterwerfung des Erziehungswesens unter den gesellschaftli-

enen Bedarf anzulasten. Wenn er einer Entsprechung von Anforderungen seitens der Gesellschaft einerseits und dem Schulwesen und dessen Resultaten an den Zöglingen andererseits das Wort redet, so ist damit nicht ein Gegensatz behauptet, den es praktisch durch Zwang aus der Welt zu schaffen gelte 8), vielmehr liegt dieser Aussage ein bestimmter Bildungsbegriff zugrunde:

> "Die Bildung hat den Maßstab nicht in sich selbst und nicht an 'der reinen Menschlichkeit an sich', sondern an der Wirk- und Richtkraft, welche sie für das Leben, insbesondere das berufliche Leben des Menschen besitzt. Von dort her wird ihre Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit aufgegeben, wie sie jemanden in den Stand setzt, sein Dasein menschlich zu bestehen, dies ist ihr unerläßlicher und unverrückbarer Prüfstein ." 9)

Inhalt dieses Bildungsbegriffs, mit dem er sich in Gegensatz zu seiner eigenen überzeitlichen Idee der Bildung setzt 10), ist die Erinnerung an die kaum zu bestreitende Tatsache, daß der Mensch handelt und arbeitet - freilich taugt diese Erinnerung bei ihm nicht dazu, sich die Arbeitswelt in ihren Gesetzmäßigkeiten zum Gegenstand zu machen. Gerade indem er diese nicht untersucht und sie stattdessen mit dem Diktum belegt, sie sei die Sphäre, in der es dem Einzelnen möglich wäre, "sein Dasein zu bestehen" - eine Bedingung, die keineswegs notwendigerweise zutrifft - schafft sich Kerschensteiner die theoretische Basis dafür, seine Forderung, die Bildung habe für das Leben da zu sein, aufrechtzuerhalten. "Das Leben", diese Abstraktion von allem, was das Leben faktisch bestimmt und - so sei es hier im Vorgriff auf Kerschensteiners weitere Argumente zur Arbeitswelt schon vorweggenommen - auch manifest beschränkt, ermöglicht es Kerschensteiner seinen Bildungsbegriff der Erziehung für die Praxis als dem handelnden Menschen angemessen vorzutragen.

Im Unterschied freilich zu den oben behandelten Bildungsphilosophen, die ebenfalls die Bildung des Menschen als für seine Praxis nützlich verstanden wissen wollten, unterstellt Kerschensteiner eine Form der Arbeit, die dem Menschen durchaus unzuträglich ist. Er konstatiert:

> "... die Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Handel in der modernen Gesellschaft hat zahlreiche spezialisierte Arbeitsgebiete geschaffen, für die es keine innere Beru-

> fenheit geben kann. Wo die Arbeit Sklavenarbeit im Dienste einer Maschine ist, wo sie auch nicht mehr den kleinsten Beitrag liefern kann zur Förderung der Vitalität der Person oder gar der sittlichen Persönlichkeit, da kann von einer Berufungsmöglichkeit für sie nicht mehr die Rede sein ." 11)

Die Industrialisierung, die Kerschensteiner als die Grundtendenz der wirtschaftlichen Entwicklung erkennt, sowie die negativen Konsequenzen, die der Fortschritt der Gesellschaft in Technik, Wirtschaft und Handel mit sich bringt, sind Kerschensteiner kein Anlaß über die Gründe einer solch widersprüchlichen Entwicklung nachzudenken. Sie gelten ihm als zur Arbeitsteilung der Gesellschaft gehörige, quasi zur Natur der Technik gehörige Momente, die im Namen des Fortschritts hinzunehmen sind, und lediglich ausgehend vom Standpunkt der Erziehung des Menschen zu einem sinnvollen Dasein zu kritisieren sind 12). "Sklavenarbeit im Dienste der Maschine" gilt Kerschensteiner als schlechte Bedingung, um sein Menschenbild zu verwirklichen, und mit dieser schlechten Bedingung muß der Pädagoge, wie der Mensch auch, zurechtkommen:

> "Daß die Technik, die ja gewiß auf der einen Seite den Boden bereitet für geistige Kultur, auf der anderen Seite Millionen der Möglichkeit beraubt, in ihrer Arbeit und durch sie selbst in ihrer Kultur gefördert zu werden, ist eine jener Antinomien, welche die Lösung des Bildungsproblems mehr erschweren als alles andere ." 13)

Eine eigentümliche Argumentation also:
Kerschensteiner konstatiert die Widersprüchlichkeiten des Wirtschaftslebens seiner Zeit, ja er bemerkt sogar die Nicht-Entsprechung einer "Sklavenarbeit im Dienste einer Maschine", die der Tätigkeit eines Pädagogen vorausgesetzt ist und von ihm nicht zu beeinflussen ist, zu seinem Ideal der Menschenbildung - und will dennoch den Schluß nicht ziehen, daß die Bildung des Menschen für das berufliche Leben sich vom Standpunkt seines Ideals her verbietet. Kerschensteiner nimmt vielmehr die Unzuträglichkeiten des faktisch existierenden Berufslebens so auf, daß sie mit seinem Ideal theoretisch in Einklang gebracht werden. Indem er die Reduktion des Individuums auf mechanische, keine geistige Teilhabe mehr ermöglichende Einzelfunktionen als naturgegebene, im Charakter der Technik liegende, also auch unabänderliche Tatsache auffaßt 14), bringt er das Problem, das

sich ihm als Pädagogen stellt, nämlich seine Vorstellung einer idealen Erziehung des Menschen auf eine menschengerechte Praxis hin in dieser Praxis zu verwirklichen, theoretisch um seine Existenz. Kerschensteiners Setzung, eine menschengerechte Erziehung für das Berufsleben sei wider aller Einsicht in die real bestimmenden Momente der damaligen Berufspraxis möglich, muß sich demzufolge auch in seinen Bestimmungen des "idealen Menschen", den die Pädagogik zu befördern habe, niederschlagen: Die Harmonisierung der von ihm selbst dargestellten Widersprüche muß zu Lasten der Objektivität seiner Theorie gehen.

Wenn Kerschensteiner in seiner Theorie, daß die Erziehung des wirtschaftenden Menschen den Erfordernissen der Arbeitswelt gerecht sein soll, den einen Pol diese Entsprechungsverhältnisse nach Maßgabe seiner subjektiven Vorstellung so definiert, daß sich die Harmonie zwangsläufig, entgegen den wirklichen Verhältnissen herstellen muß, so müssen auch in seine Definition der Persönlichkeit, die Resultat der erzieherischen Einwirkung sein soll, Bestimmungen eingehen, die die Erziehung des Menschen für die reale Berufspraxis als dessen Vollendung erscheinen lassen.

Die Persönlichkeit als Problem

Die grundlegende Forderung, die Kerschensteiner an eine zu verwirklichende Erziehung stellt, ist die der Praxisorientierung:

> "Die höheren Schulen, welche in die tieferen Schichten reinen Menschentums hineinführen sollen und führen können, haben gar keinen anderen Weg als durch eine strenge, geistige und moralische Zucht bestimmter unerbittlicher, sachlicher, geistiger Arbeit; und wenn die Berufs- und Fachschulen in den gleichaltrigen Zöglingen das gleiche Ziel mit wirklichem Erfolg erreichen wollen auf eng umgrenzten Arbeitsgebieten, so bleibt ihnen wieder kein anderer Weg als durch das gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände hindurch ." 15)

Den "eigentlichen" Sinn, den Kerschensteiner dieser Erziehung durch Arbeit zuerkennt

> "Was jedoch das Bildungsverfahren fordert, das ist, daß zu keiner Stunde und an keiner Stelle des Bildungsweges vergessen wird, daß der Mensch nicht um der Arbeit willen erzogen werden darf, sondern der Arbeiter um des Menschen willen, daß - um ein von mir oft schon benütztes Wort wieder zu gebrauchen - der Mensch nicht im Arbeiter untergehen darf. Blickt die Bildungsorganisation nur auf den Arbeiter, sei es für einen Lebensberuf, sei es für die Wissenschaft, für die Kunst, für die Technik, so sieht sie im Menschen nur ein Mittel und nicht einen letzten Zweck ... Dieser Mensch ist Zweck an sich, letzter und höchster Zweck der Arbeit " 16),

straft jedoch die Begründung dieser Erziehung durch Arbeit Lügen. Die Notwendigkeit einer solchen Erziehung sieht Kerschensteiner nämlich darin, daß eine zu sehr auf überflüssiges Wissen zielende Ausbildung den Mangel habe, keine Interessiertheit des Schülers zu erzeugen. Seine Wendung gegen die Erziehungsprinzipien des Neuhumanismus, gegen den "Bildungsuniversalismus", verdankt sich seiner Auffassung, daß das Ausbildungssystem seiner Zeit vor allem daran kranke, die "innere Berufenheit" des Schülers durch die Vermittlung von allzuviel Wissen gar nicht zum Zuge kommen zu lassen. Die mangelnde Berücksichtigung des Schülers, die mangelnde Beachtung der Faktoren, die ein Interesse an Tätigkeiten entstehen lassen, bewirken, daß ein dauerhaftes Resultat der erzieherischen Einwirkung auf die Zöglinge nicht zustandekommt. Kerschensteiners Kritik an dem da-

maligen Erziehungsverfahren basiert also auf einem Bildungsbegriff, der sich von vornherein die Einstellung der Zöglinge zu ihrer (künftigen) Tätigkeit, getrennt von dem Inhalt dieser Tätigkeit zum Problem macht. Wenn er die praktische Tätigkeit als Verfahren der Erziehung lobt, weil dieses Verfahren es ermögliche, ein vitales Interesse an den Inhalten der Erziehung hervorzubringen, widerspricht er freilich seiner eigenen Setzung, daß die Erziehung durch Arbeit dem Interesse der Zöglinge mehr entspreche als eine Erziehung, die auf umfassende Bildung abzielt. Gibt er doch mit der Charakterisierung seiner bevorzugten Lehrmethode als Methode selbst an, daß die Lehrinhalte vom Erzieher und nicht vom Zögling gesetzt sind - mithin sich Zwecksetzungen verdanken, die objektiv notwendig und nicht vom Schüler frei wählbar sind. Wenn Kerschensteiner an einer umfassenden Vermittlung von gesellschaftlich vorhandenem Wissen als Wirkung feststellt, daß das Interesse des Schülers unterdrückt wird, so unterschlägt er damit den Willen der zu Erziehenden, sich den ihnen gebotenen Stoff anzueignen (oder auch nicht). Kerschensteiner entdeckt, ohne sich um den Inhalt dieses Stoffs, an dem sich der Wille der Schüler festmacht und demgemäß sie eine Auswahl treffen, an einer umfassenden theoretischen Bildung einen formellen Mangel - zuviel Wissen wird vermittelt.
Den Maßstab dieses Vergleichs bildet Kerschensteiners "praktischer" Bildungsbegriff:

> "Bildung ist aber immer eine Sache des sinnerfüllten Könnens, das freilich ein bestimmtes Maß an Wissen einschließt ." 17)

Die 'Kritik', die Kerschensteiner am Bildungsuniversalismus übt, erweist sich so als bloße Wiederholung seiner eigenen Setzung: Wenn er am Wissen besagten Mangel feststellt, der es den Schülern erschwere, es als wissenswertes aufzufassen 18), so verdankt sich dies einer wissenschafts"feindlichen" Einstellung Kerschensteiners - einer Einstellung, zu der er sich selbst sehr offen bekannt hat 19) - und dem darauf basierenden Bildungsbegriff, daß Bildung ihren Maßstab darin habe, inwieweit Wissen in der Praxis anwendbar sei. Die Forderung nach der Beschränkung der Wissensvermittlung kleidet Kerschensteiner freilich in Worte, die die Reduzierung der geistigen Potenzen des Menschen auf das von ihm geforderte Wissen als ihm gemäß erscheinen lassen. Der Zögling selbst ist es laut Kerschensteiner, der

zuviel Wissen ablehnt und ein reduziertes Maß an Wissen begrüßt, weil er nur an einem durch Arbeit vermittelten Wissen zu interessieren ist. So setzt sich über die - in unterschiedlichen Schultypen - vermittelte Bildung der Maßstab durch, den die Erzieher, die über die Auswahl des Bildungsstoffs entscheiden, an das Wissen anlegen müssen: inwieweit Wissen überhaupt für deren spätere Berufspraxis brauchbar ist. Die Erziehung durch Arbeit, die Kerschensteiner fordert, erweist sich in ihrer Praxis als eine Methode, die durch die Gewöhnung an das Geforderte die Schüler auf ihre spätere Berufspraxis einstimmt.

Diese Konsequenz seiner Bildungstheorie freilich ist Kerschensteiner so nicht bewußt. Er hält fest an der These, daß die Pädagogik imstande ist, den Menschen so zu bilden, daß das berufliche Dasein ihm entspricht:

> "Es ist anzunehmen, daß die Gestaltung dieser seelischen Zentralität um so eher eintritt, je früher der Mensch in der Betätigung seiner Triebe, Neigungen und Interessen entdeckt, auf welchem Arbeitsfelde seine wahre Veranlagung und seine in geistigen Werten verankerten Interessen sich decken und je mehr das Betätigungsgebiet seines Lebens in der Gemeinschaft, also der Beruf, dieser Kongruenz von Veranlagung und Neigung angepaßt ist und aus seinem nach unserer Voraussetzung objektiv geltenden Sinngefüge seine Heiligung erhalten kann ." 20)

Die Entsprechung von beruflicher Tätigkeit und Individuum, die die Bildung zum Ziele haben soll

> "Bezeichnen wir jene Bildung, welche die individuellen Veranlagungen, Triebe, Neigungen, Interessen aufgreift, um das physische Sein zu einer dauernden Leistungsfähigkeit für die Erhaltung des Lebens im Rahmen einer Gemeinschaft zu bringen, mit Berufsbildung, so ist damit nicht irgendein beliebiges Arbeitsgebiet gemeint, sondern ein solches, zu welchem der einzelne vermöge seiner Veranlagung tatsächlich 'innerlich berufen ist' " 21),

bezweifelt Kerschensteiner jedoch im nächsten Moment mit sehr "realistischen" Argumenten:

> "Ob es eine innere Berufenheit gibt, für welche die Gemeinschaft keine 'berufliche' Auswirkungsmöglichkeit bietet, möchte ich bezweifeln. Indes findet der Einzelne häufig genug in dem Arbeitsfelde, zu dem er innerhlich be-

> rufen ist, nicht die Möglichkeit, sein leibliches Sein zu erhalten; oft genug ist er genötigt, in einen Beruf einzutreten, der seinem Wesen fremd ist und trotz aller Bemühungen fremd bleibt ." 22)

Wenn er an anderer Stelle den Grund dieses Auseinanderfallens, das "trotz aller Bemühungen" eintritt, andeutet - die Organisation der Berufe - um ihn zur unumgänglichen Tatsache zu erklären

> "Muß nicht jeder Mensch in seinem Leben, sowohl in seinem Arbeitsberufe wie in seinem Berufe als Mitglied einer Gemeinschaft, unendlich vieles leisten, wofür ihm jede Neigung und jedes Interesse, ja jede 'innere Berufenheit' mangelt? Muß nicht das Bildungsverfahren geradzu auf Gegengewichte gegen die sich frei auswirkende Individualität sinnen? Ist nicht das neigungslose pflichtgemäße Handeln ein Hauptkennzeichen der sittlichen Persönlichkeit?" 23),

dann nicht, um seine Forderung nach der zu befördernden 'inneren Berufenheit' aufzugeben. Als Pädagoge, der seinen Idealismus einer besseren Berufsbildung nicht gegen die Wirklichkeit halten will, wenn sie ihm die Verwirklichung dieses Ideals verunmöglicht, argumentiert er von dem Erfordernis der Gesellschaft an ihre Mitglieder her, kommt also notwendigerweise zu einer Kritik des Menschen, dem er doch entsprechen will.
Jede Neigung und jedes Interesse, das doch Grundlage der "inneren Berufenheit" sein sollte und die subjektive Seite des Entsprechungsverhältnisses ausmachen sollte, ist ihm nun verdächtig, sofern es sich gegen die Brauchbarkeit des Menschen für seinen Beruf, der außerhalb von ihm nach mechanischen Kriterien festgelegt ist, kehrt. An die Stelle von Neigung und Interesse, ja sogar an die Stelle von innerer Berufenheit soll nun die Pflicht treten, die als "das oberste Prinzip aller Sittlichkeit und Pflichtgesinnung ein Kennzeichen der sittlichen Persönlichkeit" 24) ist. Der Inhalt der Pflicht ist damit rein negativ bestimmt. Im Unterschied zu Kant, auf dessen Bestimmung der sittlichen Persönlichkeit sich Kerschensteiner beruft 25), fehlt bei seinem theoretischen Lob der Pflicht ganz der positive Sinn. Weil Kerschensteiners "Realismus", der ja seiner logischen Struktur nach nichts anderes darstellt als den Hinweis auf die so beschaffene Realität, diese Realität zum Argument für ihre Unumgänglichkeit, für ihre überzeitliche Notwendigkeit macht, bezieht er sich anerkennend auf die von ihm konstatierten negativen Konsequenzen dieser Realität für die Organisation der

Berufe und die darin Tätigen. Indem er sich diese Realität, die er nur zum Schein kritisiert, weil er an seiner Kritik nicht festhält, zum positiven Ausgangspunkt seiner pädagogischen Theorie gewählt hat, an dem er seine Argumentation orientiert, erweist sich in der Konsequenz sein "Nachweis", daß diese Sittlichkeit, die er meint - die durch keinerlei eigenes Interesse mehr gestützte Unterordnung des Menschen unter die harten Anforderungen einer durch die Maschinerie bestimmten Arbeitswelt -,dem Menschen entspricht, als sehr fragwürdig. Kerschensteiner bestimmt die Aufgabe der Pädagogik als ein sehr widersprüchliches Unterfangen, das absolute Gegensätze in Einklang bringen soll - eine contradictio in adiecto:

> "Es fragt sich ..., wie kommt der Mensch auf dem Wege unserer Norm zum Pflichtbewußtsein, bzw. zur freiwilligen Übernahme von Arbeitslasten, die in keinerlei sinnlicher Neigung begründet ist, ja gegen die Neigungen unseres sinnlichen Wesens erfolgt?" 26)

um als einziges Argument für die Angemessenheit eines solchen - möglichst früh anzusetzenden - Einflusses auf das Kind an desen Neigung die Tatsache ins Feld zu führen, daß eine Erziehung zur Pflicht entsprechende Resultate zeitigt:

> "Nun gibt es lediglich zwei Wege, den Menschen zu neigungslosem Tun zu bringen, den Zwang von außen oder den Zwang von innen. Beim Zwang von außen hört das erzwungene Tun unweigerlich wieder auf, sobald der Zwang aufhört und nicht irgendeine Folge des Tuns im Laufe der Zeit einen Geschmack an ihm, d.h. eine Neigung für dasselbe erweckt hat. Ein Kind will nicht lesen oder nicht schönschreiben .... Ich zwinge es in täglichen Übungen dazu mit Überredung oder Zärtlichkeit, mit Drohung oder Strafe, mit Furcht oder Hoffnung, allenfalls mit äußerer Gewalt. Erlebt das Kind an diesen Übungen keinerlei Wert, so ist aller Zwang umsonst. Erlebt es aber an irgendeiner Folge dieses Tuns Werte, so ist das nur möglich, weil inzwischen eine zur Zeit des ersten Zwangs latente Neigung wachgeworden oder eine bereits vorhandene Neigung zufällig befriedigt worden ist. Das will aber besagen, daß in der Individualität irgendeine innere Berufenheit für dieses Tun dennoch vorhanden war ." 27)

Mit dieser Logik, die unter dem Titel des "Erlebens von Werten" in idealisierter Form am Kind das einführt, was zuvor für den Erwachsenen ausgeschlossen war - nämlich eine Realität, die "nicht mehr den kleinsten Beitrag liefern kann zur Förderung der Vitalität der Person oder gar der sittlichen Persönlichkeit" 28) -, verschafft sich Kerschensteiner den Übergang zur "Ableitung" einer Erziehung, die schon früh dem Erwachsenen das Pflichtbewußtsein beibringt, das seine spätere Tätigkeit von ihm fordert:

> "... in diesem Falle hätten wir das gleiche Ziel erreicht, wenn wir von vornherein nicht mit äußerem, sondern mit innerem Zwange gearbeitet hätten. Dieser innere Zwang besteht darin, daß wir das neigungslose Tun zum Mittel machen für die Erreichung eines Zweckes, den sich der Zögling aus einer vorhandenen egozentrischen Neigung freiwillig gesetzt hat. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß wir uns an eine seiner inneren Berufenheiten von vornherein wenden und nun zusehen, ob sich mit der Wertübertragung vom Zweck auf das Mittel nun nicht bloß eine Neigung, sondern auch eine Veranlagung für den Gebrauch und die Beherrschung des Mittels zeigt. Jedenfalls erscheint mir das als der fruchtbarste Weg beispielsweise für die Entfaltung jener Seiten der Individualität, die mehr und mehr zum Ergreifen der Werkzeuge führen sollen, deren Beherrschung das Eindringen in die Struktur der objektiven Güter und damit auch das Erlebnis der in ihrem Sinngefüge verankerten geistigen Werte ermöglicht ." 29)

Die Behauptung, daß es sich bei einem solchen Verfahren um die Suche nach den inneren Berufenheiten handele, entkräftet Kerschensteiners eigener Hinweise darauf, für welche Fähigkeiten eine solche Erziehung am besten taugt: die praktische Arbeit, für die, wie Kerschensteiner an anderer Stelle ausführt, so wie sie gesellschaftlich vorgegeben ist, geistige Potenzen nicht erforderlich sind 30).

So klärt sich in diesem Zusammenhang, warum Kerschensteiner die Kategorie des Sinns und der objektiven Werte einführt: Die sittlich autonome Persönlichkeit zeichnet sich dadurch aus, daß sie nicht innere Berufenheit zu einem bestimmten, sondern zu einem "beliebigen Arbeitsgebiet" 31) entwickelt, insofern sie an jedem Arbeitsgebiet die höhere Qualität entdecken kann, die Kerschensteiner ihr über ihre Zugehörigkeit zum "sozialen Ganzen" zuspricht: Als Konsequenz einer Berufsbildung durch inneren Zwang

> "... erhebt sich gewissermaßen über dem sinnlichen Willen ein geistiger Wille, der oft sein Gegensatz wird ... Tritt dieser Gegensatz ein, so kommt es zu einem echten, sittlichen Willensentscheid, dessen Sittlichkeit freilich noch in vielen Fällen autoritativ normiert ist. Es ist ein Sollen, das entweder die Gottheit oder die Gemeinschaft bestimmt hat, das aber nur in so weit in uns seinen Sollensruf als einen sittlichen geltend macht, als wir zugleich mit der Aufnahme der allgemeinen Maxime in unseren Willen ihren höheren Wert gegenüber unserem sinnlichen Wollen erlebt haben ... Die Aufnahme der Willensgebote des sozialen Ganzen in den autonomen Willen erfolgt nur in bestimmten Ausnahmefällen durch äußeren Zwang und dann war sicher auch die Möglichkeit vorhanden, sie durch inneren Zwang, d.h. auf dem Weg unserer allgemeinen Norm zu erreichen." 32)

Die Abgelöstheit der Kerschensteiner'schen Erziehungsphilosophie von den realen Lebenszusammenhängen, die das berufliche Dasein des Einzelnen festlegen, schlägt sich nieder in idealistischen Annahmen über den "autonomen Willen" 33). Weil er die Arbeitswelt zu einem sich ins soziale Ganze einfügenden Bereich stilisiert hat, weil er die Erfahrung der Berufswelt als Erfahrung von Werten sehen will, wird ihm der Wille, der in den Lebenszusammenhängen, auf die es Kerschensteiner in seiner Berufsbildungstheorie ankommt, durch Zwang bestimmt wird, zu einer autonomen Instanz. So wird zuguterletzt das hohe, überzeitliche Ideal der Erziehung zu den "Ideen der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit", das Kerschensteiner kritisch gegen die existente Erziehung gewandt hat, zu der Verkündigung der Notwendigkeit der selbstgewollten, interesselosen Unterordnung unter die zeitgemäßen, von Kerschensteiner als menschenunwürdig charakterisierten Arbeitszusammenhänge. Kerschensteiners Theorie der Berufsbildung erweist sich so in letzter Konsequenz als die Zurücknahme des eigenen Ideals einer Erziehung für den Menschen, die an die Stelle einer Kritik der Gesellschaft, die dem Menschen das (berufliche) Dasein schwer macht, die Kritik am Menschen in der Form des Sollens setzt. Indem Kerschensteiner die Idee des Sollens als idealisierte Form der Forderung nach Brauchbarmachung des Menschen für die Arbeitswelt entwickelt, macht er sich zum Fürsprecher von Kräften, die die Funktionalisierung des Menschen propa-

gieren, und reduziert die Pädagogik auf die ihr zugewiesene Funktion, ihr Ideal der Brauchbarkeit selbst noch als kritischen Maßstab an das damalige Erziehungssystem anzulegen, um als positive Alternative die Erziehung durch und zu praktischer Tätigkeit als Problem der Methode abzuhandeln. Insofern ist Kerschensteiners Theorie adäquater Ausdruck einer Zeit, in der das Bildungswesen staatlicherseits dem Kriterium der Erziehung "für die Gesellschaft" zwar schon unterworfen war, diesem Kriterium aber nur bedingt genügte 34).

Die staatsbürgerliche Bildung - zur Logik eines Begriffs

Der Staat und dessen Erfordernisse sind Ausgangspunkt und Orientierungsmaßstab der Kerschensteiner'schen Argumentation - dies ist das Resultat der Analyse der Fehlerhaftigkeit seiner Theorie. Kerschensteiner spricht dies selbst aus, wenn er sich auf Plato beruft:

> "Nur der Staat ist gesund und kann gedeihen, der ohne Unterlaß sich bestrebe, die Menschen, die ihn bilden, zu verbessern." 35)

Im folgenden sei an seinem "Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung" dargestellt, welcher Logik sich Kerschensteiner befleißigt, wenn er die Pflichten, die dem Staatsbürger faktisch auferlegt werden, bespricht.
Die Entwicklung des modernen Staates gilt Kerschensteiner zuvörderst, von seiner Warte her, als Kulturproblem:

> "Die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates stellt alle Kulturvölker vor die schwierige Aufgabe, möglichst viele seiner Volksgenossen zum staatsbürgerlichen Fühlen, Denken, Wollen und Handeln zu erziehen." 36)

Weil die Ausbildung eines neuen Staates auf der abgehobenen Ebene der Kulturphilosophie behandelt wird und er von diesem Standpunkt aus den Staat positiv sieht - er konstatiert zurecht "fortschreitend aufsteigende Kulturwerte" 37) - stellt er sich das Problem der Bildung der benachteiligten Bevölkerungsschichten auf der gleichen Ebene 38). So nimmt er seinen Ausgangspunkt nicht schlicht in den Erfordernissen, die die Arbeitswelt an den Menschen stellt, sondern entwirft die Problematik der Entwicklung eines Bildungsbegriffs:

> "Die Hauptschwierigkeit, die Bürger des modernen Verfassungsstaates zu gemeinsamer Arbeit für staatsbürgerliche Erziehung zu vereinigen, liegt vor allem in der Festlegung des Begriffes der staatsbürgerlichen Erziehung." 39)

Weil er so die Notwendigkeiten einer gesellschafts- und staatsadäquaten Erziehung zu einem offenen, durch die Realität eben nicht schon beantworteten Problem erhebt, grenzt er sich gegen alle faktisch existierenden Ansprüche, wie sie von Seiten der Arbeitswelt existieren und in den allgemein anerkannten Tugenden des arbeitenden Menschen - Fleiß, Ausdauer, Spar-

samkeit etc. - wie auch in der existenten Erziehung zum Teil schon verwirklicht sind, negativ ab. Gemessen an seinem Kulturideal sind ihm staatsbürgerliche Belehrung, wirtschaftliche und technische Erziehung, politische Bildung, soziale Erziehung "zu enge Begriffe". Staatsbürgerliche Bildung in seinem Sinne steht über allen Erziehungszielen, insofern "der höchste Zweck der menschlichen Tätigkeit, die Verwirklichung des Kultur- und Rechtsstaats im Sinne eines sittlichen Gemeinwesens" durch sie bewirkt werden soll. Wo es also in der Folge um die Füllung dieses Begriffs der staatsbürgerlichen Bildung geht, demgemäß der Mensch ganz in seiner Pflicht aufgehen soll

> "Der rechte Staatsbürger ist dann der, der in treuer Hingabe selbstlos der Erreichung und Verwirklichung dieses sittlichen Gemeinwesens dient" 40),

wird - sehr konsequent - als Inhalt der zu entwickelnden Gesinnung Kerschensteiners eigener Idealismus, das interessegeleitete Absehen von den Bestimmungen von Staat und Gesellschaft abgeleitet. Drei Momente seien hier in den Vordergrund gestellt:

1. Das Verhältnis von Rechten und Pflichten bestimmt Kerschensteiner nicht in seiner Objektivität wie Hegel 41), sondern fordert stattdessen eine Einstellung der Schüler zu den Rechten und Pflichten, die dem, was sie ihrem Charakter nach sind, entgegengesetzt ist:

   > "Dieser staatsbürgerliche Unterricht ist ... in seinem wichtigeren Bestandteil ein ethischer Unterricht. Er ist in erster Linie eine Lehre von den Pflichten, in zweiter Linie eine Lehre von den Rechten des Staatsbürgers. Denn erst wer seine Pflichten kennt, darf von seinen Rechten reden." 42)

2. Gerechtigkeit taucht für Kerschensteiner gleich als "Kardinaltugend" auf, weswegen er der Forderung,

   > "daß die äußeren Verhältnisse in der Bewertung des Menschen keine Rolle spielen dürfen, daß bei allen Ungleichheiten der äußeren Lage alle Menschen gleich zu bewerten und gleich zu behandeln sind ...",

   gleich die Relativierung folgen läßt:

> "... solange keine in den Menschen selbst liegende Ursache eine Differenzierung der Bewertung und Behandlung nothwendig macht, daß dagegen umgekehrt bei aller Gleichheit der äußeren Verhältnisse diese Differenzierung der Behandlung nothwendig stattfinden muß, sobald in den Menschen selbst ein Grund hierzu gegeben ist." 43)

Und da die Menschen unterschiedlich sind, bedeutet dies eine Rechtfertigung für jeden Fall der Ungleichbehandlung.

3. Der Staat der "vollkommenen Gerechtigkeit wäre der Idealstaat" 44). Daß es ihn nicht gibt, nimmt Kerschensteiner zum Anlaß, den Bürgern eine neue Aufgabe aufzuerlegen:

> "Das Ziel aller staatsbürgerlichen Erziehung ist, ... unseren Verfassungsstaat diesem Idealstaat näher und näher zu bringen." 45)

Wo der Staatsbürger den Staat um seines Ideals willen akzeptieren und seine Rechte hintan stellen soll, bleibt als Inhalt der staatsbürgerlichen Gesinnung schließlich nur noch die Selbstkritik

> "Der ausgebildete Intellekt tritt nur allzugern in den Dienst der Lüge des Bewußtseins ..." 46).
> "... das Schwergewicht ist auf die Erziehung des Mißtrauens gegen das eigene selbstherrliche Urteil zu legen. Denn ein Urteil stellt sich in jedem Falle auch bei den beschränktesten Köpfen ein." 47)

und die Unterwerfung unter einen Staat gegen die eigene Meinung

> "Schon bei den Begabten, noch mehr aber den Unbegabten ist es eine der vornehmsten Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichtes ... den Schüler die Unzulänglichkeit des eigenen Urteils empfinden zu lassen und in ihm das Gefühl der Bescheidenheit zu erziehen, aus dem dann geeignete Erziehungsmaßnahmen, wie sie die rechte Organisation der Arbeitsgemeinschaft von selbst darbietet, jenes andere unerläßliche, weit höhere Gefühl herauswachsen lassen, das in unserm ganzen öffentlichen Staatsleben so bitter vermißt wird, das Gefühl der Verantwortlichkeit für alles, was der einzelne redet, schreibt, tut und alles, was er trotz seiner staatsbürgerlichen Pflichten unterläßt." 48)

So erweist sich Kerschensteiner als Befürworter der Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger, ohne unmittelbar die Unterwerfung zu seinem Programm zu machen. Indem er Erziehung zu einer offenen Frage erklärt, die es abseits von den gesellschaftlich gültigen Anforderungen an den Einzelnen zu klären gelte, finden bei seinem Ideal der sittlich autonomen Persönlichkeit Kriterien Einlaß, die bei einer kritischen Überprüfung solcher "Tugenden" auf ihre objektiven Voraussetzungen hin nicht mit einem kritischen Ideal der Menschenbildung um seiner selbst willen in Einklang zu bringen sind. An Kerschensteiners Subsumtion solcher Tugenden unter den Titel der individuellen Aneignung von "Kulturwerten" und des "sinnerfüllten Lebens" beweist sich exemplarisch der Mangel einer pädagogischen Betrachtung der Erziehung und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die sich die Aufgabe der Analyse objektiver Zusammenhänge von Staat, Arbeitswelt und Ausbildungswesen erspart.

## DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Von den bisher behandelten "Vorphasen" der Wirtschaftspädagogik grundlegend unterschieden ist die sich zu Beginn der sechziger Jahre entwickelnde kritische Wirtschaftspädagogik 1). Wo die Klassiker emphatisch forderten, daß das Ausbildungswesen einer neuen, freieren Gesellschaft gemäß zu bestimmen und durchzusetzen sei und selbst - theoretisch und praktisch - dafür Sorge trugen, daß Wissen für alle möglich werden sollte, damit das Kriterium persönlicher Leistung in Schule und Gesellschaft zum Tragen komme; wo die Reformpädagogik auf Basis des modernen Staates aus den Disfunktionalitäten des institutionalisierten Ausbildungssystems den Schluß zieht, das Ideal einer Erziehung für Gesellschaft und Staat als Unterordnung der Bürger unter ihren Interessen widersprechende Forderungen als ihre Menschwerdung zu besprechen, also explizit den Gegensatz von Pflicht und Neigung zur Leitlinie des theoretischen und praktischen Programms einer idealen Ausbildung erklärt; wo also beide: Klassiker und Reformpädagogen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, die Gesetzmäßigkeiten der modernen Gesellschaft als theoretisch nicht anzuzweifelnde unterstellen, da kommt in der Herausbildung der kritischen Wirtschaftspädagogik, die das Gesamtbild der modernen Wirtschaftspädagogik entscheidend mitbestimmt 2), der Ruf danach auf, sich mit der Objektivität von Gesellschaft und Betrieb in besonderer Weise zu befassen. Mit dem Titel dieser Richtung - "gesellschaftskritisch" - ist deren Ausgangspunkt benannt: Der Gesichtspunkt früherer und auch heute existierender Ansätze, die die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung des Erziehungswesens zum Problem haben, ist erweitert um die Zuständigkeitserklärung für Fragen der Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse im allgemeinen wie auch im Betrieb. Die Soziologie, eine Wissenschaft, die nicht von ungefähr in eben dieser Zeit ihren Aufschwung nahm 3), gilt nicht mehr als "Hilfswissenschaft" unter anderen, sondern als unerläßliche theoretische Grundlage, um dem Ziel der Wirtschaftspädagogik, so wie die Anhänger des kritischen Ansatzes es sehen, überhaupt theoretisch nahekommen zu können. Es handelt

sich somit um eine, ob implizit oder explizit ausgesprochene Kritik an rein pädagogischen Fragestellungen.

Wenn Lisop die Frage aufwirft, "ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist" 4), so bezweifelt sie zwar nicht die Notwendigkeit, sich Ziele zu setzen, um sie pädagogisch zu verwirklichen - Selbstbestimmung und Chancengleichheit -, behauptet aber die Unzulänglichkeit pädagogischen Wissens, wie es bisher existiert, für die Lösung dieser Aufgabe:

> "Erziehung und der Glaube an die Möglichkeit von Erziehung haben immer etwas Utopisches an sich. Wesentlich ist lediglich, ob und wie sehr der 'Wille zur Utopie mit objektiver Tendenz' verbunden und nicht einer 'unverbindlichen Idealwelt aus purem Schein' (Bloch) zugewandt ist." 5)

Daß die Erziehungswissenschaft notwendig den Charakter des Utopischen habe, hat seinen rationellen Kern in dem Ausgangspunkt dieser Disziplin, der Frage danach nämlich, worin eine ideale Erziehung zu bestehen habe 6). Insofern trifft Lisop die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis und in ihrem objektiven Charakter einer Wissenschaft, die kritisch der Erziehungswirklichkeit gegenübersteht, insofern sie dieser ihre eigene Vorstellung einer besseren Erziehung gegenüberstellt. Die Konsequenz, die Lisop zieht, ist die, eine Fundierung dieser "utopischen Kritik" zu fordern, sich also von der Frage nach der Möglichkeit der Verwirklichung von Erziehungszielen her die Aufgabe der Untersuchung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihrer Bestimmungsgründe zu stellen.

Expliziter noch als Lisop, die sich in ihren Korrekturen der von ihr konstatierten Fehler der konservativen Wirtschaftspädagogik vor allem von der Frage nach der Verankertheit pädagogisch-emanzipatorischer Zielsetzungen in der Verfassung leiten läßt

> "Wo die Verfassungen aber nicht nur deklamatorischen Charakter haben, wo sie nicht nur als ideologisches Aushängeschild betrachtet werden, gelten ihre Normen als Auftrag für die politische Praxis ... Es ist daher zu fragen, inwieweit Auffassungen, welche solchen gesellschaftspolitischen Entscheidungen, die Veränderungen implizieren, grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen, mit unserer Verfassung und dem darin ausgedrückten Demokratiepostulat übereinstimmen " 7),

formuliert Stütz diese Problematik. Wenn sie an Kerschensteiner entdeckt, daß seine Auffassung vom Menschen nicht idealistisch sei

> "Nüchtern vor allem, jeglicher idealistischen Würde entkleidet, ist Kerschensteiners Auffassung vom Menschen. Es kommt nicht darauf an, den Menschen aufzuklären, so daß er Mut findet, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (notfalls sogar zum Räsonieren); auch nicht darauf, ihn zu belehren über das Sittengesetz in ihm, das höher steht als alles positive Recht - aus keinem anderen Grunde als dem, daß er ein Mensch ist" 8),

so dividiert sie den Idealismus Kerschensteiners und dessen Inhalt auseinander, um beides gegeneinander auszuspielen: Ist doch gerade dies die Kerschensteiner'sche Auffassung, daß der Mensch seinem innersten Wesen nach dazu bestimmt ist - dies der Inhalt der "autonomen Sittlichkeit" -, das Sittengesetz von sich aus zu wollen und darin seine Würde zu haben. Dem gleichen Prinzip folgt auch die Würdigung Litts. Dessen Idealismus 9) anerkennt Stütz:

> "Ihm geht es um die prinzipielle Frage nach der Möglichkeit von Bildung überhaupt angesichts einer weitgehend von Ökonomie und Technik bestimmten, gesellschaftlichen Realität: Gelingt es uns nicht, in der Sphäre der Berufsarbeit selbst die menschenbildenden Motive zu entdecken und zur Wirksamkeit zu bringen, so heißt es jeglicher Hoffnung auf Bildung zu entsagen." 10)

Sie übersieht dabei, daß Litt die Möglichkeit von Bildung in und für die Sphäre der Berufsarbeit in einer von "Ökonomie und Technik bestimmten Welt" samt ihrer negativen Folgen für den einzelnen beschwört, und hält an ihm hoch, daß er angeblich

> "die Ökonomie nicht als einen objektiven Wertbereich unter anderen, sondern vielmehr als bestimmendes Moment der gesamten politischen und sozialen Wirklichkeit" 11)

auffaßt, womit sich "die Chance eröffnet,

> "faktische Autonomie: Bewußtsein contra Objektivität, Bildung contra Ökonomie, nunmehr wirklich antinomisch zu begreifen." 12)

Auf der anderen Seite entdeckt sie an Litts Theorie einige "ideologische Implikationen", unter anderem und vor allem die, daß er in seinen Bemühungen, Entfremdung als objektive zu fassen, auf "einem derart hohen Abstraktionsniveau" verharrt, daß seine Gedankenführung, "insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Technik und Ökonomie" allzu "vage" bleibt, mit der Konsequenz, daß Litts "Schlußfolgerungen für die Berufsbildungstheorie anfechtbar" sind 13).

Das Prinzip der Stütz'schen Argumentation ist klar: pädagogischer Idealismus gilt ihr da als anerkennenswert, wo sie ihre Auffassung, daß die Objektivität der Überprüfung bedürfe, vertreten sehen will. Da sie wie auch die anderen Vertreter der Wirtschaftspädagogik durchaus positiv zu dem Prinzip der Pädagogik steht, getrennt neben der existenten Erziehung auf eine bessere, dem Menschen adäquate Erziehung zu reflektieren, ist die Betonung zusätzlichen Wissens das Resultat eines spezifischen pädagogischen Ideals: eben der Selbstbestimmung und Mündigkeit. Und genau dieses Ideal vermissen die Anhänger der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik, wenn sie den "konservativen", geisteswissenschaftlich orientierten Kollegen mit einem prinzipiellen "Ideolgieverdacht" gegenübertreten. Die Ideologiekritik beinhaltet deshalb regelmäßig den Nachweis, daß da, wo das Erziehungsideal nicht dem der kritischen Wirtschaftspädagogik entspricht, kein Idealismus einer besseren Erziehung vorliege, sondern eine zynische, menschenverachtende Intention, die Zöglinge auf ein Leben der Unterwerfung zuzurichten.

Es ist also ein eigentümliches Verhältnis zwischen dem Erziehungsideal der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik und der Soziologie behauptet. Der Wille, die Individuen zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen, sie zu freien Menschen zu machen, die in der Gesellschaft ihr Leben selbstbestimmend in die Hand nehmen, ist verwiesen auf das Wissen der Wissenschaft Soziologie, die über die Funktionsprinzipien der Gesellschaft und ihrer Teilbereiche Auskunft gibt. Dazu Lempert, der Theoretiker unter den Vertretern des kritischen Ansatzes in der Wirtschaftspädagogik, der diesem Postulat durch die eigene Theoriebildung wohl am konsequentesten nachgekommen ist:

> "Demnach hätte die Erziehungswissenschaft also die Bedingungen zu untersuchen, unter denen unsere Bildungsinstitutionen das subjektive Potential selbständigen Verhaltens hervorbringen und, soweit das nicht geschieht, die Faktoren zu ermitteln, die die pädagogische Emanzipation der jungen Menschen verhindern ...". 14)

Seine Würdigung der Soziologie als bedeutsam für die Wirtschaftspädagogik

> "Im Unterschied zur Rechtswissenschaft wie zu allen anderen normativen Disziplinen sowie zum 'gesunden Menschenverstand' versucht der Soziologe, geltende Normen, ebenso herrschende Wertvorstellungen aber nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern ihre Funktion, Entstehung, Erhaltung und Veränderung im Prozeß der Auseinandersetzungen zwischen Menschen und ihrer natürlichen Umwelt, vor allem zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, zu analysieren. Damit trägt er zur Klärung der Fronten bei und beeinflußt folglich auch den Fortgang solcher Auseinandersetzungen, denen seine Wissenschaft ihre Entstehung verdankt." 15)

hält an dieser jedoch nicht nur den Wissenscharakter hoch, sondern die kritische Intention einer normativen Wissenschaft. Wenn er die Wissenschaften vom Menschen auf ihre Tauglichkeit für die Theorie der Berufserziehung begutachtet, dann nicht nach dem Kriterium der Richtigkeit und Stimmigkeit ihrer Resultate, sondern nach dem Kriterium der Konvergenz ihrer kritischen Absicht mit der seinen. Lempert konstatiert zurecht, ohne auf bestimmte Theorierichtungen der Soziolgogie einzugehen, daß das Prinzip der Soziologie sich in der Tat einer kritischen Intention verdankt. Freilich spricht Lempert diesen der Soziologie innewohnenden Standpunkt nicht als Urteil über die Art und Weise ihrer Argumentation aus - schließlich geht es ihm um die Feststellung, daß die kritische Sichtweise der Gesellschaft seiner eigenen Auffassung entspricht, mithin als veritables Prinzip der Wissenschaft hochzuhalten ist.

Daß die soziologische Befassung mit gesellschaftlicher Objektivität einem vor aller Betrachtung des Gegenstands festliegendem Standpunkt folgt, ist von ihm gewußtes und gewolltes Faktum. 16)

# DIE GESELLSCHAFTSKRITISCHE WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK - THEORETISCHE GRUNDLAGEN EINES ENGAGIERTEN IDEALISMUS

Wenn - wie exemplarisch bei Lempert - die soziologisch-kritische Haltung zur Objektivität, das Hinterfragen als Prinzip hochgehalten wird, so ist auch die Präferenz ausgesprochen, die der gesellschaftskritische Ansatz innerhalb der Soziologie macht. Lempert beruft sich auf die Kritische Theorie:

> "Das hier angedeutete Wissenschaftsverständnis entspricht der Kritischen Theorie, wie sie vor allem durch Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas entwickelt wurde." 1)

Den Widerspruch, sich einerseits ideologiekritisch auf Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu beziehen

> "Soweit sie sich nicht darauf beschränkten, die Pädagogik vergangener Epochen nachzuzeichenen, sondern auch systematische Entwürfe für die Gegenwart verfaßten und praktische Empfehlungen für die Zukunft aussprachen, blieben diese dem Bewußtseinshorizont ihrer Gewährsmänner weitgehend verhaftet, führten sie nur wenig über die herrschende Erziehungspraxis hinaus, wiesen sie ihr weder neue Ziele noch wirksamere Methoden." 2),

andererseits selbst explizit eine Ideologie zu befürworten, löst er ganz in der Manier der Kritischen Theorie. Er unterstellt erstens die prinzipielle Wertgebundenheit der Wissenschaft

> "Nach einer weit verbreiteten Auffassung soll der Wissenschaftler nach wertfreien Erkenntnissen streben. Wertfreie Erkenntnisse sind per definitionem politischen Interessen unangemessen. Danach bedeutet jede Abhängigkeit der Forschung von außerwissenschaftlichen Interessenverbänden eine Gefährdung des wissenschaftlichen Ertrags. ... Nun hat sich in der bisherigen Geschichte der Wissenschaft jedoch hinreichend gezeigt, daß wissenschaftliche Fragen stets praktischen Lebensproblemen entspringen und daß Forschungsresultate als solche immer politisch, das heißt zum Nutzen und Schaden angebbarer gesell-

> schaftlicher Gruppen verwendet werden - gleichgültig, ob die Forschenden selbst über die Voraussetzungen und Folgen ihres Tuns nachdenken und sich von solchen Überlegungen leiten lassen oder nicht. Objektiv ist wissenschaftliche Forschung immer wertgebunden; wer sie dennoch subjektiv als wertfrei betrachtet, verhält sich nicht nur bewußt unpolitisch, sondern auch unbewußt politisch, weil er von wesentlichen Seiten der untersuchten Sache absieht." 3)

und hat sich damit zweitens den Weg geöffnet, innerhalb der "erkenntnisleitenden Interessen" 4) ein besonders rationales auszumachen. In einer Wissenschaft im Dienste der Benachteiligten

> "Demokratisch eingestellte Wissenschaftler werden sich an den Interessen benachteiligter Gruppen orientieren ..." 5)

sieht er ein Interesse walten, das nicht nur von hoher moralischer Qualität ist, sondern sich auch aus der Erziehungswirklichkeit als notwendiges pädagogisches Ziel ergibt, insofern eben die Interessen benachteiligter Gruppen in Selbstbestimmung und Emanziption bestehen, und diese Interessen in der herrschenden (Erziehungs-)Praxis behindert werden.

Es zeigt sich also, daß Lemperts Zielbestimmung, die die der kritischen Wirtschaftspädagogik generell ist, einen soziologischen Ausgangspunkt hat, und nicht umgekehrt sich lediglich soziologischer Begrifflichkeit bedient: Der Inhalt des Ideals der Selbstbestimmung und der Emanzipation des einzelnen von gesellschaftlichen Zwängen fällt zusammen mit ihrer Begründung.

Gesellschaftliche Zwänge, die gegen den einzelnen ausgeübt werden, müssen als kritikable Tatbestände schon unterstellt sein, um das Erziehungsideal von Individuen zu entwickeln, die die Veränderung gesellschaftlicher Prozesse zum Zweck haben. Die "Emanzipation", die "Loslösung" von einem Zustand der Abhängigkeit, ist seinem Gehalt nach ein negatives Ideal, das objektiv gesehen nur entsteht, weil es gesellschaftliche Beschränkungen des Individuums gibt, und das subjektiv gesehen nur bei Denkern vorkommt, die sich eben diese Einschränkungen zum Problem machen.

Dieser Ausgangspunkt ist gefaßt im Begriff der "Entfremdung". Von ihm ausgehend soll im folgenden der systematische Zusammenhang der soziologischen Begrifflichkeit entwickelt werden, die dem Lempert'schen Berufs-

bildungskonzept zugrundeliegt. Im Verlauf dieser Analyse wird sich sowohl erweisen müssen, daß die wirtschaftspädagogischen Gedankengänge, die auf die Kritische Theorie zurückgehen, soziologischer Natur sind, also selber eine Methode der Subsumtion der gesellschaftlichen Wirklichkeit unter vorgefaßte Begriffe darstellen, als auch, daß diese gesellschaftskritische Argumentation in einem systematischen, näher zu bestimmendem Zusammenhang zum allgemeinen Prinzip der Wirtschaftspädagogik stehen, in ihren früheren wie auch jetzigen Erscheinungsformen.

**Emanzipation und Bedürfnis**

Emanzipation ist laut Lempert "Aufhebung von Fremdbestimmung":

> "Bestehende einseitige soziale Abhängigkeitsverhältnisse, Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten sollen abgebaut, nach Möglichkeit ganz beseitigt werden. 'Emanzipation' meint also eine spezifische Veränderung gesellschaftlicher Beziehungen." 6)

Was der Kritischen Theorie in ihrer Blütezeit den Vorwurf eingetragen hat, "Weltverbesserer" zu produzieren, die die Grundlagen des Staates untergraben wollen, ist der theoretische Anspruch, sich auf den Standpunkt des Individuums gegen die Gesellschaft stellen zu wollen. Wenn Lempert in seiner "systematischen Begriffsexplikation" nach den "Restriktionen, denen unser Leben unterliegt", fragt, wenn er es ablehnt, nach dem subjektiven Kriterium des Empfindens von Fremdbestimmung resp. Selbstbetimmung zu urteilen, und es stattdessen für entscheidend hält,

> "wieweit gegebene soziale Abhängigkeiten die Befriedigung unser Bedürfnisse ... erleichtern oder erschweren," 7)

so legt er damit Wert auf eine Analyse der Beschränkungen, die der einzelne in seinen konkreten Lebensverhältnissen erfährt. Dieser selbstverständliche Anspruch eines Wissenschaftlers, der mit dem Menschen befaßt ist, bleibt jedoch bloßer Anspruch. Weil Lempert an einer Analyse des Verhältnisses von den Bestimmungsgründen des gesellschaftlichen Seins der Menschen und der damit einhergehenden Reduktion ihrer Bedürfnisse nicht interessiert ist, relativiert er die "Kategorie der Bedürfnisse", die er eben erst als grundlegend eingeführt hat:

> "Ohne die Kategorie der Bedürfnisse ist der Begriff der Emanzipation nahezu leer.
> Nun ist der Begriff der Bedürfnisse aber selbst alles andere als präzise, liegen menschliche Bedürfnisse nur in groben Umrissen unveränderlich fest ...; was wir zu uns nehmen, wie wir uns kleiden und wie wir wohnen möchten, welche Formen der sexuellen Befriedigung ersehnt und der Aggressionsabfuhr gesucht werden - all das jedoch ist historisch und biographisch hochgradig variabel. Variabel, aber nicht willkürlich verfügbar ..." 8)

Der Hinweis auf die historische Variabilität und subjektive Verschiedenheit von Bedürfnissen ist nun freilich kein Argument, sich die Analyse der Ursachen ihrer Beschränkung zu ersparen, sondern das Gegenteil davon. Für Lempert dient dieses Argument lediglich dazu, eine Abkehr vom ursprünglich angegebenen Gegenstand zu vollziehen:

> "... Was wir uns wünschen können, hängt unter anderem davon ab, wieweit uns zugestanden wird, uns unserer Wünsche bewußt zu werden. Bewußt werden Wünsche auf dem Wege ihrer sprachlichen Formulierung, diese muß also erlaubt sein. Das Maß der jeweils möglichen Bedürfnisbefriedigung ist also gebunden an die Chancen freier Bedürfnisartikulation." 9)

Weil (in der Tat) es nicht vom Einzelnen abhängt, inwieweit die historisch möglichen, deswegen auch existenten Bedürfnisse 10) auch befriedigt werden, ist - dies die vorgeführte Logik - die Analyse der objektiven Schranken der Bedürfnisbefriedigung zu ersetzen durch eine andere Fragestellung: nicht mehr wird "nur" das Bedürfnis beschnitten, sondern die Bedürfnisartikulation. Der Begriff der Restriktion ist erweitert, um einen "Aspekt", der hinter den Ausgangspunkt zurückfällt. Die Frage, die sich nun stellt, ist nicht die, warum Bedürfnisse von außen beschnitten werden, sondern die, warum sie im Menschen nicht zum Tragen kommen. Mithin interessiert die Objektivität nicht mehr in Hinsicht auf die Beschränkung der Bedürfnisse, sondern als Faktor der Herausbildung von Bedürfnissen: Die gesellschaftliche Wirklichkeit und die sie bestimmenden Subjekte werden abgehandelt als negative Bedingung der Möglichkeit der Bedürfnisartikulation.

> "Viele Bedürfnisse werden gar nicht erst zur Artikulation zugelassen, andere, bereits artikulierte, dermaßen tabuisiert, daß sie aus der sprachlichen Kommunikation, oft auch aus dem Bewußtsein der Individuen wieder ausscheiden und nur noch von deren Verhalten beziehungsweise Verhaltensstörungen ablesbar sind." 11)

Damit liegt der Ausgangspunkt der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik nicht mehr in den existenten Bedürfnissen der Individuen. Vielmehr entdeckt sie an den Individuen ein ihnen nicht bewußtes, "eigentliches" Interesse, das nicht auf bestimmte Mittel der Bedürfnisbefriedigung zielt, sondern die Freiheit von äußeren Zwängen zum Inhalt hat: sie haben

Interesse an Selbstbestimmung 12) als Selbstzweck, auch wenn sie "Fremdbestimmung nicht als solche bedrückend empfinden" und "Selbstbestimmung nicht als solche beglückend erleben".
Insofern also die Individuen selbst nicht wissen, was ihnen fehlt, bekommt die wirtschaftspädagogische Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum eine eigentümliche Bedeutung: sie ist zuständig für die Ermöglichung der Herausbildung von Bedürfnissen. Indem sie die gesellschaftliche und betriebliche Wirklichkeit analysiert, schafft sie die Bedingung für eine Revision gesellschaftlicher Verhältnisse, die dem Menschen seine Bedürfnisse erst bewußt werden lassen.

Einer solchen Verkehrung des Zusammenhangs von individuellem Interesse und Wissenschaft 13) liegt ein Gesellschaftsverständnis zugrunde, das den wirklichen Zusammenhängen der Gesellschaft einen Aspekt abgewinnt, der nirgendwo, auch nicht bei den Benachteiligten, objektiv vorliegt: die These der Dysfunktionalität der Gesellschaft. Nichts anderes beinhaltet ja die Theorie über die Entfremdung der Individuen von ihren eigentlichen Bedürfnissen, als daß die Gesellchaft ihre eigentliche Funktion, die Bedürfnisbefriedigung der Individuen, nicht erfüllt. Der Logik dieses Standpunkts ist im folgenden auf die Spur zu kommen.

**Der Strukturgedanke - kritisch gewendet**

Dieselbe Differenzierung, die Lempert am Bedürfnis der Benachteiligten trifft, findet auch Eingang in seine Charakterisierung der Gesellschaft. Er will explizit unterschieden wissen zwischen mehreren Aspekten, die im Hinblick auf emanzipatorische Interessen in Anrechnung zu bringen sind. Neben dem Interesse an Selbstverwirklichung entdeckt Lempert das Interesse "am Abbau und an der Demokratisierung technisch-bürokratischer Herrschaft" 14) seitens der beherrschten Klassen sowie das "menschliche Gattungsinteresse an Naturbeherrschung". Letzteres

> "beruht auf dem Zwang zur materiellen Selbsterhaltung in einer teilweise feindlichen Umwelt und beeinflußt die sozialen Klassenstrukturen, weil das Niveau der materiellen Reproduktion vom Grade der Vergesellschaftung, also auch von der Art der Arbeitsteilung und von den Herrschaftsverhältnissen abhängt" 15)

und ist "in Klassengesellschaften ... spezifischen (zum Teil auch klassenspezifisch verschiedenen) Restriktionen unterworfen" 16). Unterstellt ist also die Vorstellung von einer Gesellschaft, die durch bürokratische Strukturen Herrschaft ausübt und Ungleichheit durchsetzt, sozusagen eine "zweite Natur" des Menschen, die ihre Eigendynamik besitzt 17) und dadurch das gesamtgesellschaftliche Interesse an Naturbeherrschung nicht zur Geltung kommen läßt. Die These der "Verhärtungstendenz" von Strukturen gesellschaftlicher Institutionen macht als Schuldigen an der Unterdrückung und Ausbeutung der benachteiligten Klassen ein Subjekt auf, das es nicht gibt. Die Tatsache, daß bestimmte Organisationsformen (je nach Institution verschieden) existieren, verweist darauf, daß es Subjekte gibt, die sie so eingerichtet haben, denen sie also auch in dieser Form nützlich sind.

Lempert dagegen will die Verfestigung von gesellschaftlichen Strukturen als quasi naturwüchsiges Resultat der Existenz von Institutionen verstanden wissen: Weil es Institutionen gibt, beinhalten sie per se die Tendenz, sich zu verewigen. Subjekt dieser Entwicklung ist mithin "die Struktur" selbst, unabhängig von ihren spezifischen Eigenschaften.

Die wirklichen Subjekte dieser Gesellschaft, die ihren Ablauf bestimmen, kommen bei ihm nur mehr als die Verhinderer einer durchlässigeren Struk-

tur vor. Die "Eigentümer von Produktionsmitteln" 18) sind mit politischen Termini charakterisiert:

> "Institutionell kann die Verringerung gesellschaftlicher Ungleichheit nur durch gesellschaftliche Demokratisierung gesichert werden, durch Demokratisierung nicht nur der staatlichen Instanzen, sondern auch der Wirtschaft und der Betriebe, auf deren Beherrschung die politische Macht letztlich beruht. Traditionale und bürokratische Herrschaft, deren Inhaber sich auf ihr Privateigentum oder das ihrer Auftraggeber berufen, wäre zu ersetzen durch rationale Autorität, bei der die Beherrschten selber als Auftraggeber und Kontrolleure der Herrschenden fungieren." 19)

Unternehmer sind demnach dadurch bestimmt, daß sie Herrschaft ausüben und Herrschaft liegt dann vor, wenn es institutionelle Strukturen gibt, die die Kontrolle von unten verhindern.
Diese Loslösung der Form von Institutionen von ihren Subjekten und deren Zweck setzt Lempert fort, wenn er den Grund für die Existenz von bürokratischen Organisationen in die Menschheit im allgemeinen verlagert. Er beschreibt die historische Entwicklung, ohne einen Unterschied zwischen den Subjekten der Gesellschaft festmachen zu wollen:

> "Zwar überwanden die Menschen weitgehend ihre Abhängigkeit von der Natur, gleichzeitig aber unerwarfen sie sich neuen Restriktionen. Die Zwänge der äußeren Natur vertauschten sie mit denen sozialer Institutionen, die der inneren mit denen des persönlichen Gewissens, und die gesellschaftlich verursachte Ungleichheit nahm fast immer nur zu, nicht ab. Der besondere Zwangscharakter dieser zweiten Natur beruht auf ihrer Verhärtungstendenz." 20)

So wird der Mensch selbst zum Verursacher seiner eigenen Unterdrückung erklärt und der Grund für Herrschaft in ein Problem auf theoretischer Ebene verwandelt:

> "Während ... die Gesetze der ersten, zumindest der äußeren Natur von uns nur listig ausgenutzt, nicht aber außer Kraft gesetzt werden können, erscheint es möglich, die Zwänge der zweiten Natur selbst zu verändern, ihren Zwangscharakter aufzulösen. Denn ihre Permanenz beruht zumindest teilweise auf dem Vergessen ihrer historischen und biographischen Entstehungsbedingungen." 21)

Die Ernsthaftigkeit dieses "Vergessensproblems", das Lempert an mehreren Stellen als "Erklärung" von Herrschaftsstrukturen anführt, sei dahingestellt: der Kern dieses Arguments - die Menschen schaffen sich ihre Zwänge - ist der soziologische Gedanke der gesellschaftlichen Institutionen als Produkt "des Menschen" als übergreifende, unhistorische Kategorie, weshalb auch innerhalb der Gesellschaft, von der die Rede ist, nicht unterschieden werden muß. Dieser Gedanke ist nun freilich kritisch gewendet: Die soziale Ordnung als Produkt der menschlichen Aktivität wendet sich gegen den Menschen, sie verhindert dessen Bedürfnisbefriedigung, auf die es doch eigentlich ankäme.
Damit ist der systematische Zusammenhang 22) zum zweiten Aspekt der Emanzipation, dem menschlichen Gattungsinteresse an Naturbeherrschung hergestellt. Die Gesellschaft und ihre Teilbereiche, insbesondere der Betrieb, sind mit dem Zweck eines Gattungsinteresses unterstellt; die spezifischen, die Gesellschaft resp. den Betrieb bestimmenden Zwecksetzungen werden in eins gesetzt mit einem übergreifenden Interesse; Naturbeherrschung als die Voraussetzung dafür, Zwecke in die Tat umzusetzen, insofern sie die Bereitstellung der Mittel für die Verwirklichung von Zwecken ermöglicht, ist per se ein Ideal, getrennt von der bestimmten Anwendung von Naturwissenschaft und Technik.

Insofern der Naturbeherrschung, die in der Tat die Grundlage dieser Gesellschaft ist, ein möglicher positiver Zweck, eine menschenfreundliche Funktion zugesprochen wird, obwohl diese, wie der Ausgangspunkt der Lempert'schen Theorie mitteilt, weder erfüllt noch angestrebt wird, ist die Lempert'sche Theorie eine kritische Theorie. Kritisch nicht in der Analyse der existenten gesellschaftlichen Zwecke, der Formen ihrer Durchsetzung und der Beschränkungen, die sie zur Konsequenz haben. Vielmehr kritisch, indem die Wirklichkeit an Funktionen gemessen wird, die nur idealiter, in der Vorstellung existieren, indem die Wirklichkeit mit ihren bürokratischen, verfestigten Strukturen als Hindernis dieser eigentlichen gesellschaftlichen Funktionen erklärt wird.
Daß die Gesellschaft für den einzelnen keine Bedürfnisbefriedigung biete, war der rationelle Ausgangspunkt dieser Theorie - inzwischen ist der Gegensatz der in diesem Verhältnis ausgesprochen war, geleugnet durch eine

Definition der Gesellschaft, die nur das eine festhält, daß die gesellschaftlichen Institutionen von "Menschen" gemacht sind, die die Genesis dieser selbstgeschaffenen Produkte "vergessen". Zugleich ist damit ein neues Rätsel aufgemacht, mit dem sich zu befassen ist. Wenn gesellschaftliche Institutionen "ihrem" eigentlichen Gattungsinteresse - der Naturbeherrschung als dem Menschen dienliche - Restriktionen auferlegen, wenn dieser Abweichung vom eigentlichen Zweck kein Widerstand entgegengesetzt wird, muß die Struktur so mächtig sein, daß sie sich in die Individuen hineinvermittelt.

Wenn die Strukturen gesellschaftlicher Institutionen eine Art Eigenleben führen, weil sie geschaffen worden sind, weil es sie also gibt, müssen sie sich in einer Weise durchsetzen, daß die individuellen Interessen nicht nur beschränkt werden, sondern nur sehr bedingt zum Tragen kommen.

## Zum Rollenbegriff

Diese Vermittlung von gesellschaftlich institutionalisiertem Zwang auf der einen und dem Individuum auf der anderen Seite leistet der Rollenbegriff. Wenn Lempert sich positiv auf diesen Begriff bezieht - "als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Person" 23) -, gibt er damit programmatisch das Prinzip seiner "Verwendung" der kritischen Rollentheorie an.
Indem er als unerläßliches Bindestück seiner Argumentation eine Kategorie einführt, die neben und getrennt von den bestimmten Anforderungen des Beschäftigungssystems, um das es Lempert in diesem Zusammenhang vor allem geht, getrennt von der bestimmten Nützlichkeit, die durch die jeweiligen Berufe definiert ist, das pure Faktum der Vermittlung von Objektivität und Subjektivität hochhält, gibt Lempert Auskunft darüber, daß es ihm auch um die Analyse der spezifischen Tätigkeiten, die durch das Beschäftigungssystem organisiert sind, nicht geht. Der Rollen"begriff" beinhaltet nur die Erinnerung daran, daß sich die Beschränkung individueller Bedürfnisse vermittels eines Systems der Arbeit durchsetzt, in dem jeder zur Leistung, zur Nützlichkeit für die gesellschaftlichen tragenden Kräfte verpflichtet ist. Die positive Leistung dieses Begriffs reduziert sich auf das Festhalten des formellen Gesichtspunkts, daß Individuum und Gesellschaft vermittelt sind.
Und diesen formellen Gesichtspunkt baut Lempert im folgenden aus, wenn er der "marxistischen Ideologiekritik am Rollenbegriff ... dem Vorwurf, dieser Begriff löse 'die objektive Begründung des Klassenbewußtseins subjektivistisch auf' und setze 'an die Stelle des Klassengegensatzes das Konzept der sozialen Differenzierung' " 24), seine kritische Anwendung des Rollenbegriffs entgegensetzt:

> "Restriktivität (Repressivität) meint hier Verhinderung von Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisartikulation. Dabei kann - zumindest analytisch - zwischen der Restriktivität der Rollenerwartungen/pflichten und der Restriktivität der Sanktionen/Rechte unterschieden werden ... dieses bescheidene Verfahren dürfte ausreichen, um zwischen privilegierten und minderprivilegierten Berufsrollen wenigstens grob zu differenzieren, denn deren Restriktivitätsgrade variieren stark, und soweit sie starke Differenzen in mehreren Dimensionen aufweisen, sind diese in der

> Regel gleichsinnig ausgeprägt. Damit wird es möglich, Ausbeutungsverhältnisse im Beschäftigungssystem rollenanalytisch zu fassen: als Beziehungen zwischen Rollen unterschiedlicher Restriktivität, deren Inhaber ungleichwertige Leistungen austauschen. Weil die Äquivalenz von Leistungen nur an den artikulierten Bedürfnissen der Tauschpartner gemessen werden kann, läßt bereits die Asymmetrie der Artikulationschancen Ausbeutung vermuten." 25)

Der Grund dafür, daß Ausbeutung allenfalls "vermutet" werden kann, liegt im Verfahren selbst: Indem "Grade der Restriktivität" zum Problem der Analyse der Ausbeutung erhoben werden, sind die objektiven Anforderungen ihrem Inhalt nach aus der Analyse ausgeschlossen. Der Bewegungsspielraum innerhalb von als selbstverständlich unterstellten Erfordernissen des gesellschaftlichen Systems der Arbeit wird zum Problem theoretischer Erfassung. Ausbeutung findet mithin da statt, wo der "Dispositionsspielraum determiniert" ist, der "Führungsstil der Vorgesetzten" restriktiv ist, "Einsicht in dem Arbeitsprozeß" nicht erwartet resp. unterbunden wird, usw. 26). Ausbeutung wird also auch notwendigerweise zu einem Problem der Hierarchie und damit des quantitativen Vergleichs von oben und unten. Indem so der ökonomische Charakter von Ausbeutung, der anfänglich behauptet war, bestritten ist, erweist sich die Lempert'sche Verwendung des Rollenbegriffs einerseits in der Tat als die veränderte Fassung der Behauptung, gesellschaftliche Institutionen seien quasi naturwüchsig darauf angelegt, sich zu perpetuieren und zu verselbständigen. Ist doch die Thematisierung der Restriktivitätsgrade des Beschäftigungssystems kein neues, die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum betreffendes Argument, sondern die Wiederholung der Ausgangsaussage, daß Institutionen nicht durchlässig, d.h. durch den einzelnen nicht zu gestalten seien.
Andererseits enthält der Rollenbegriff - auf Institutionen angewandt - den Übergang dazu, Institutionen - auch in ihrer verhärteten Form - etwas positives abzugewinnen. Da sie lediglich formell charakterisiert sind, läßt sich an ihnen die Möglichkeit des Rollenwandels besprechen. Größere Dispositionsspielräume des einzelnen, resp. ein Verhältnis der Symmetrie sozialer Rollen, "Äquivalenz der ausgetauschten Leistungen, der Rechte und Pflichten der Rollenpartner" 27), mit anderen Worten: eine neue, weniger bürokratische Struktur wird als Lösung eines Problems vorgeschlagen, das von vornherein die Subjekte, die die Strukturen in ihrer jetzigen Form für nützlich befindet und ständig aufrechterhält, außer Acht läßt.

Das Ideal einer Chancengleichheit in der Artikulation von Bedürfnissen, in der Organisation von Handlungen im Beschäftigungssystem resultiert aus einer fehlerhaften Übertragung der Forderung nach Gleichheit gemäß den Prinzipien der Demokratie aus der politischen in die ökonomische Sphäre. Wenn sich Lempert mit Lisop und anderen positiv auf die Ideale der Demokratie bezieht, verfehlt er die Spezifik dieses Bereichs der Produktion, der anderen Gesetzmäßigkeiten und Regeln unterworfen ist. Indem er das Beschäftigungssystem an diesem seinem Ideal einer für alle gleichen Teilhabe an Entscheidungen mißt, wird ihm die Tatsache, daß dieser Bereich seinen Vorstellungen nicht entspricht, zum Problem, das er nicht durch die Analyse der vorausgesetzten jeweiligen Zwecksetzungen dieser beiden Bereiche löst, sondern durch die tautologische Benennung des Beschäftigungsbereichs als System, das eine verfestigte Struktur besitzt. Der Standpunkt, es käme im betrieblichen Leben auf mehr Mitbestimmung, größere Chancengleichheit, mehr gleichberechtigte Kommunikation an, ist also seiner Analyse vorausgesetzt, ergibt sich mithin auch nicht - entgegen der Lempert-'schen Behauptung - als ein der Objektivität entsprechender Standpunkt aus der Betrachtung der Wirklichkeit 28).

Es ist also nur konsequent, daß im Resultat der Lempert'schen Gesellschaftstheorie jegliche Objektivität der gesellschaftlichen Verhältnisse vollends aufgelöst ist. Indem sie am Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikation, an symmetrischen Artikulationschancen gemessen wird, also nur der "Schluß" resultiert, daß die gegenwärtige, "demokratisierte" Gesellschaft diesem Anspruch nicht genügt - vorgetragen als die Erkenntnis, daß ihre Strukturen verfestigt seien -, bleibt als Urteil über sie nur stehen, daß sie, auch so wie sie existiert, nichts anderes als Kommunikation ist: eben beschränkte Kommunikation. Damit ist das Verhältnis der Gesellschaftsmitglieder gefaßt als das gleichwertiger Individuen, deren Bezug eben der "von Mensch zu Mensch" ist. Jede Abweichung von diesem idealen Bezug aufeinander gilt Lempert als grundlos und, in Fortsetzung dieses Fehlers, als verhinderte Kommunikation, wobei der Grund dieser "Hindernisse" selbst noch tautologisch in fehlenden Mechanismen der Kommunikation gesucht wird 29).

Zusammenfassend sei noch einmal das der soziologischen Denkweise, wie sie oben beschrieben ist, entsprechende Verfahren Lemperts in Erinnerung gerufen.

Realer Ausgangspunkt seiner Theorie war die Beschränkung der individuellen Bedürfnisbefriedigung. Als Grund dieser Beschränkung wurde tautologisch die Existenz verfestigter Strukturen von sozialen Institutionen angegeben, und die Ursache dieser Institutionen wurde in die von ihnen beherrschten Individuen selbst verlegt. Somit erscheinen die bestimmten sozialen Institutionen, die gegen das Interesse des einzelnen gerichtet sind, obwohl sie doch von ihnen zu ihrem eigenen Nutzen geschaffen wurden, als Hindernis in der Erreichung ihrer eigentlichen Funktion, der Naturbeherrschung als Bedingung der Ermöglichung von Bedürfnisbefriedigung. In der Folge wurden als Form der Durchsetzung dieses theoretisch geschaffenen Problems der Rollencharakter der Ausbeutung eingeführt, damit die betrieblichen Zwänge endgültig ihres ökonomischen Charakters beraubt und so zugleich die Möglichkeit eröffnet, das reale Geschehen so zu besprechen, als ob es die Möglichkeit seiner Veränderung selbst schon enthalte. Insofern Lempert die Objektivität seinem Bild gesellschaftlichen Zusammenlebens und -arbeitens - so wie es sein sollte - subsumiert, also auch seinen Ausgangspunkt nicht in den realen Beschränkungen der individuellen Bedürfnisbefriedigung und Tätigkeit nimmt, gerät ihm auch das Interesse der benachteiligten Klassen, auf das er sich beruft, zum bloßen Abbild eigener idealistischer Vorstellungen.

**Prägung und Emanzipation**

Dies wird wohl am deutlichsten klar in seinem Lösungsvorschlag zur Aufhebung des Gegensatzes von Individuum und institutionalisiertem Zwang:

> "Beruht die Macht der bestehenden Verhältnisse wesentlich auf dem Vergessen ihrer Genese, dann könnte deren Reflexion dem Fortschritt zu einer Gesellschaft von Freien und Gleichen förderlich sein." 30)

An anderer Stelle bringt er dieses Prinzip der Reflexion in seiner Konsequenz auf den Begriff:

> "Weil die Beharrungskraft veralteter Ordnungen wesentlich auf dem Vergessen ihrer Entstehungsbedingungen beruht, wird ihr Widerstand vor allem über eine Reflexion auf ihre Genese gebrochen. Das gilt sowohl für soziale Entwicklungen als auch für individuelle Biographien. Insofern erscheint die Selbstreflexion als Königsweg der Emanzipation - jedenfalls soweit diese auf die zweite Natur gerichtet ist, deren Last für uns zunehmend überwiegt." 31)

Die Einschränkung im letzten Satz ist nur dem Schein nach eine Einschränkung. Wo der Bestand veralteter Ordnungen zum abgehobenen Problem der Reflexion auf vergangene Bedingungen der Entstehung erklärt wird, ist Selbstreflexion, und nicht Reflexion der Bestimmungsgründe der sozialen Wirklichkeit auf die Tagesordnung gesetzt. Gefordert ist also, daß sich die benachteiligten Klassen nicht mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, sondern sich das Gesellschaftsbild Lemperts zueigen machen, um von diesem Standpunkt aus getrennt neben ihrer Lebenspraxis sich als letztliche Ursache der bürokratisch-verfestigten Institutionen zu betrachten, die ihnen gegenüberstehen.

Der Inhalt der emanzipativen Interessen, die Lempert seinen Adressaten unterstellt, ist mithin das Spiegelbild seiner Gesellschaftstheorie:

Wo Lempert am Beschäftigungssystem seine verhärteten Strukturen als Erklärung anführt, wird dem Einzelnen Demokratisierung als sein Interesse unterstellt, welches freilich in der betrieblichen Wirklichkeit nicht anzutreffen ist.

Wo Lempert dem betrieblichen System, wenn auch in reduzierter Form, das Gattungsinteresse an Naturbeherrschung unterstellt, wird dem Einzelnen

als Aufgabe angetragen, in der emanzipativen Ausübung seiner betrieblichen Rolle zwischen objektiv notwendigen und objektiv überflüssigen Restriktionen zu unterscheiden. Wo Lempert schließlich den Systemgedanken fortspinnt bis zu dem Punkt, daß der Einzelne durch das System - vermittelt über betriebliche und frühere Sozialisation - geprägt ist

> "Sanktionen - materielle und symbolische Belohnungen und Strafen - steuern nicht nur das Rollenhandeln, sondern - vor allem dann, wenn sie regelmäßig angewandt werden - auch das Rollenlernen, genauer: den Erwerb der zugehörigen Qualifikationen und Motivationen, die Sozialisation. Berufsrelevante Sozialisationsprozesse vollziehen sich selbst in Rollenbeziehungen, zunächst - in Elternhaus und Schule - als Nebeneffekte von Arbeitsrollen ... Vom Individuum her gesehen bedeutet die Sozialisation eine spezifische Prägung seiner Fähigkeiten und Bedürfnisse, ihre selektive Förderung und Duldung, aber auch ihre Unterdrükkung und Verdrängung ins Unbewußte" 32),

entdeckt er am Einzelnen getrennt neben dem Interesse an Bedürfnisbefriedigung 33) das Interesse an Selbstbefindung und Selbstverwirklichung, dem es aufzuhelfen gelte:

> "Daß die abhängig Arbeitenden in der Bundesrepublik ihre Lohnabhängigkeit und die daraus resultierende Ausbeutung bisher nicht überwunden haben, ist nicht zuletzt ein Effekt ihrer repressiven Sozialisation. Vor allem Arbeiterkinder lernen beizeiten verzichten, ja ihre Wünsche gar nicht auszusprechen, sie möglichst nicht einmal auszudenken und keine Fragen nach dem Sinn ihres Verzichts sowie sonstiger sozialer Zumutungen zu stellen" 34)

So soll gemäß den Lempert'schen Vorstellungen der Einzelne in der Selbstreflexion darauf, daß er selbst durch gesellschaftliche Prozesse in seinem Willen geprägt ist, die Einsichten nachvollziehen, die Lempert in der Übernahme der Gedanken der Kritischen Theorie entwickelt hat: Daß gesellschaftliche Zwänge kritisch daraufhin zu begutachten sind, (nicht inwieweit die davon Betroffenen in ihren Interessen tangiert und beschnitten sind, sondern) inwieweit die Betroffenen durch die übermächtigen Zwänge so manipuliert sind, daß sie - in letzter Konsequenz - selbst gar nicht wissen können, daß sie an den negativen Auswirkungen des gesellschaftlichen Systems leiden. Die Einführung des Prägungsgedankens, der die benachteilig-

ten Klassen vorstellig macht als willenlose Objekte der sich an ihnen durchsetzenden Erfordernissen des Wirtschaftssystems und des gesellschaftlichen Systems im allgemeinen, also deren Art der Teilhabe und Mitwirkung an den gesellschaftlichen Abläufen als grund- und zwecklose, quasi unbewußte "Reaktion" auf Systemzwänge auffaßt, stellt sich damit schließlich als der theoretische Nachweis dessen heraus, daß die Individuen einer Art "Gegenprägung" bedürfen:

> "Für die wissenschaftliche Anaylse beruflicher Bildungsprozesse kommen folglich vor allem solche theoretische Konzeptionen in Betracht, die den Erfahrungen der abhängig Arbeitenden angemessen sind und sie zur Verringerung ihrer Abhängigkeit motivieren und qualifizieren ... Wenn nicht mit der Veränderung des Wirtschaftssystems und der Sozialstruktur eine entsprechende Veränderung der Persönlichkeitsstrukturen, ein Abbau jenes autoritären Selbstzwangs einhergeht, der zwar letztlich teilweise auf den Fremdzwang in der Arbeitssphäre zurückgeführt werden kann, dessen relative Stabilität jedoch die gegebenen Produktionsverhältnisse erhalten hilft, dann bedeutet die Vergesellschaftung der Produktionsmittel für die benachteiligte Mehrheit keine Emanzipation, keinen Gewinn an Selbstbestimmung, sondern nur einen Wechsel der Herrschenden und der Herrschaftslegitimation. Weil das so ist, ist die Emanzipation der abhängig Arbeitenden nicht nur eine politische Frage, sondern auch ein Bildungsproblem." 35)

Auf Basis der Sichtweite der Kritischen Theorie, daß das System den Menschen determiniere, muß notwendigerweise der programmatische Entwurf eines Bildungsprogramms zur alterntiven Determinierung verkommen, wenngleich die Absicht eine kritische ist. Bezeichnend jedoch, daß die Aufklärung, die Lempert anstrebt, einen praktischen Nutzen für die Adressaten nicht intendiert. Der selbstgenügsame Charakter der anvisierten "Selbstreflexion", bei der als wichtiges Moment das Aufbrechen der "Persönlichkeitsstruktur" der Betroffenen ansteht, verweist darauf, daß in der Tat die Wirklichkeit der kritisierten Gesellschaftsform einem theoretischen Konzept subsumiert wird, das nicht Mittel für die Praxis sein will, sondern umgekehrt gegen Willen und Bewußtsein aller in der Gesellschaft vorfindlichen Subjekte die wirklichen Zusammenhänge durchschaut.

Die aus einem solchen theoretischen Konzept resultierenden Vorschläge für die Umorganisation des Ausbildungssystems sind im folgenden einer Analyse zu unterziehen. Dabei wird auf Identität und Unterschied der Erziehung zur beruflichen Autonomie zu den bisher behandelten wirtschaftspädagogischen Abteilungen zu achten sein.

**Berufliche Autonomie - zur Relativierung eines pädagogischen Ideals**

Die berufliche Autonomie als das pädagogische Ziel, das Lempert für die kritische Wirtschaftspädagogik als gültig ableitet, erweist sich in seiner Argumentation als nur bedingt gültig. Der Mangel seiner Analyse gesellschaftlicher Objektivität schlägt sich in den Ausführungen über die Verwirklichung der beruflichen Autonomie als deren ständige Infragestellung nieder. Wenn Lempert sein Programm angibt

> "Im folgenden wird versucht, ein Ziel der Berufsvorbereitung und Ausbildung zu skizzieren, das den Verhältnissen in demokratischen Industriegesellschaften entspricht: berufliche Autonomie" 36),

muß er im folgenden - als Kritiker der Industriegesellschaft in ihrer jetzigen Form - notwendigerweise dieses Programm relativieren. Daß der Ausgangspunkt seines pädagogischen Konzepts die Kritik an der nicht bestehenden Möglichkeit der beruflichen Autonomie ist, führt Lempert dazu, sich auf die Konstruktion eines Modells zu verlegen, in dem alle Bedingungen der Verwirklichung beruflicher Autonomie theoretisch zur Existenz gebracht werden - dies freilich um den Preis, daß nicht mehr die Herstellung der beruflichen Autonomie Thema ist, sondern eben die Herstellung der Bedingungen dieses Ideals. Betriebsdemokratie, die Haupt"bedingung" der Verwirklichung beruflicher Autonomie, ist freilich nichts anderes als berufliche Autonomie - nur eben vorgetragen als deren objektiv vorhandene Möglichkeit, die sich Lempert herbeidenkt. Ein Zirkel, der darin besteht, daß jeweils das eine ohne das andere nicht existieren kann: ohne berufliche Autonomie kann Betriebsdemokratie nicht hergestellt werden und umgekehrt. Dieser Zirkel verweist auf die Fruchtlosigkeit des theoretischen Unterfangens, sich die besseren Verhältnisse, für die man eintritt, als vorhanden vorzustellen.

Das Modell der Betriebsdemokratie überprüft Lempert in logischer Konsequenz des einmal begonnenen idealistischen Verfahrens auf deren außer- und innerbetrieblichen Bedingungen hin und stößt darauf, daß die von ihm angestrebte "kooperative Struktur", in der die Ungleichheit auf das durch die Arbeitsteilung bedingte Maß reduziert ist, nach außen hin davon abhängt,

> "wieweit es auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene gelingt, die Marktsituation und den technischen Fortschritt so zu steuern, daß jeder eine Arbeit finden kann, die seinen Fähigkeiten entspricht." 37)

Nach innen bedeutete dies eine "echte Lösung" des Problems:

> "Jede echte Lösung muß die Art der Leistung und der Konkurrenz selber verändern. Konkurrenz kann den einzelnen sehr verschieden beeinflussen, je nachdem, worauf sie sich erstreckt. Zählen im Wettbewerb nur wenige Dimensionen ... dann ist die Chance, sich auszuzeichnen, für die meisten Menschen gering, und der Konkurrenzkampf wirkt mehr unterdrückend als stimulierend. Würden dagegen eine Vielfalt von Fähigkeiten gefördert und belohnt, gliederte sich die Gesellschaft in eine Vielzahl von Eliten, so wäre eher das Gegenteil der Fall. Dann wäre auch Leistung nicht länger rein repressiv, Verzicht zugunsten ungewisser späterer Erfüllung, sondern bereits im Vollzug mit Befriedigung verknüpft." 38)

Ein konsequenter Endpunkt eines solchen Imaginierens idealer Bedingungen für ein Ziel, das man ursprünglich in Distanz zu existenten Zwecken und Bestimmungsgründen der betrieblichen Wirklichkeit durchgesetzt haben wollte: Lempert verlegt den Grund für das System betrieblicher Zwänge in die Konsumorientierung der manipulierten Bevölkerung. Ausgerechnet die sollen in letzter Konsequenz Basis für ihre eigene Unterdrückung sein, die Lempert zufolge sowohl in ihrer Bedürfnisbefriedigung als auch in ihrer Arbeit zu kurz kommen:

> "Wann eine Gesellschaft das Stadium erreicht hat, in dem sie sich den Luxus relativ befriedigender Arbeit 'leisten' kann, ist nicht eindeutig zu bestimmen, sondern in weiten Grenzen abhängig von der kulturellen Definition des Bedarfs an Gütern und Diensten. Vieles spricht dafür, daß die entwickelten Industrieländer den kritischen Punkt längst überschritten haben und 'nur' ihr System der Konsummanipulation aufzugeben brauchten, um frei zu werden vom Zwang der Ökonomie." 39)

Indem der Bedarf von Gütern und Diensten zur Frage der "kulturellen Definition" erklärt wird, zu einer variablen Größe, die eben nur anders festgelegt werden müßte, ist ja nichts anderes behauptet, als daß auf dem erreichten Stand der entwickelten Industriegesellschaft eine zwangsweise organisierte Arbeitsteilung nicht resp. nicht in dem Ausmaße notwendig wäre.

**Emanzipation als Moral -**
**Konsequenzen einer soziologischen Sichtweise**

Insofern erweist sich die Umsetzung soziologischer Erkenntnisse in pädagogische Ideale als die Befürwortung einer Moral - einer anderen Moral allerdings als sie die historischen Vorgänger Lemperts ableiteten. Wo Humboldt und Kant die Befreiung von den Zwängen des vordemokratischen Staates forderten und im Namen des entstehenden demokratischen Staates, der den Individuen mehr Wohlstand und Glück - entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten - versprach, die Einordnung in das Staatswesen und die nationale Wirtschaft als dem Eigennutz entsprechende Einstellung ableiteten; wo Kerschensteiner die "autonome Sittlichkeit" als Unterordnung unter das höhere Gesetz gegen die eigenen Neigungen und Interessen einforderte; wo die Klassiker und die Reformpädagogen im Einklang mit dem demokratischen Staat und der ihm entsprechenden Wirtschaftsorganisation die rechte Einstellung des Staatsbürgers propagierten, da setzt sich Lempert in Gegensatz zwar nicht zum demokratischen Staat, aber zu seiner Grundlage, der durch das Unternehmertum geleiteten Wirtschaft. Um des Interesses der Betroffenen willen postuliert er einen Gegensatz zwischen Staat und Wirtschaft, um mit demokratischen Idealen einen Bereich zu kritisieren, in dem diese Ideale von der Natur der Sache her keine Gültigkeit haben und haben sollen.

Basis dieses von ihm aufgemachten Gegenstandes ist seine Sichtweise der Gesellschaft. Soziologisch ist diese Sichtweise - und darin unterscheidet sich Lempert von seinen Vorgängern -, insofern sie die im politischen Leben verwirklichten Prinzipien, daß jeder mitbestimmt, zum Ideal erklärt, welches in allen gesellschaftlichen Teilbereichen zu herrschen habe. Es handelt sich also um eine Betrachtungsweise, die die Objektivität dieser Bereiche, die in ihnen herrschenden Gesetzmäßigkeiten der eigenen Vorstellung von Gesellschaft subsumiert. Lempert ist so sehr Parteigänger der Demokratie, daß er nicht mehr ihre realen Vorteile hochhält - die Anerkennung des Individuums durch einen Staat, der sich auf seine Bürger als seiner Grundlage beruft und sich von ihnen abhängig macht (darauf bezogen sich Humboldt und Kant in ihren Ableitungen des Rechtsstaates) -, sondern sich ein Prinzip konstruiert, wie Gesellschaft zu gehen hätte, und dieses Prinzip der existenten Gesellschaft bzw. der Wirtschaft kritisch vorhält. Er eruiert

zwei jeden Inhalts entleerte gesellschaftliche Prinzipien: daß Gesellschaft für ihre Mitglieder da zu sein habe, ihnen nützlich zu sein habe, und daß sie andererseits Zwang ist. Lempert ist darin Anhänger des demokratischen Ideals, daß er beide Prinzipien gegeneinander ausspielt: der Zwang blamiert sich an dem eigentlichen Prinzip des Nutzens.
Auf die Arbeitswelt abgewandt, führt dieser Standpunkt, anders als bei Kerschensteiner, zu einer idealen Rechtfertigung von notwendigen Zwängen. Wo Kerschensteiner schlicht die Unmenschlichkeit arbeitsteiliger Zwänge für notwendig, weil in der Natur des Fortschritts liegend befindet - eine Auffassung, die Litt, der sich den Widerspruch von Fortschritt und menschlichen Arbeitszusammenhängen in besonderer Weise zum Problem macht, extensiv begründet -, legt Lempert denselben Maßstab, die Unterscheidung notwendiger und "objektiv überflüssiger Repressionen, die durch den Entwicklungsstand der Produktivkräfte nicht legitimiert werden können" 40), als kritischen Maßstab an die existenten Einschränkungen im Arbeitsleben an. Wenn er das Programm aufstellt, den benachteiligten Klassen ihre emanzipativen Interessen, die ihnen selbst gar nicht bewußt sind, nahebringen zu wollen, propagiert er somit die Erziehung zu einer Einstellung, die diese sich zu den Zwängen des Arbeitslebens halten sollen - daß eigentlich Gesellschaft und Betrieb anders beschaffen sein müßten, daß die "Menschwerdung des Menschen" deshalb auch nicht darin besteht, sich zu fügen und darin die eigene Entfaltung zu sehen ist, sondern darin, sich als zu mehr Anerkennung berechtigtes Individuum vorzuführen, dem mehr Teilhabe an Entscheidungen zustünde, das also in formeller Hinsicht mehr berücksichtigt werden soll.

Die Moral, die Lempert durch pädagogische Mittel - Rollenspiele etc. - herstellen will, ist also eine kritische: neben den aus realen Arbeitsnotwendigkeiten resultierenden Notwendigkeiten und Zwängen soll sich der Einzelne auf den Standpunkt stellen, daß es auf mehr Demokratie ankäme und seine Aufgabe darin bestände, dies durchzusetzen. Die Erfolgslosigkeit eines solchen Unterfangens liegt auf der Hand - die Moral des kritischen Betriebsdemokraten erweist sich deshalb als bloß theoretischer Standpunkt, unter dem man das reale Geschehen kommentiert, ohne es auf den Begriff zu bringen. Es bleibt also im Endeffekt die Genugtuung, zumindest in der

Vorstellung derjenige zu sein, der weiß, wie betriebliche Abläufe zu organisieren und besser zu gestalten wären. Der Nutzen der Individuen, von dem Lempert ausging, wird so in der Tat nur theoretisch (und damit nicht) verfolgt; stattdessen wird als Einstellung der benachteiligten Klassen die Treue - nicht wie bei Kerschensteiner zum existenten Staat, sondern - zu einer idealen Gesellschaftsform propagiert, die ihrer Aufgabe der "sozialen Orientierung" 41) nachkommt, ohne die Lempert sich Gesellschaft nicht vorstellen will.

Wirtschaftspädagoge ist Lempert also darin, daß er ein Ideal der existenten Berufsausbildung entwirft, ohne sich in diesem Entwurf von den Realitäten des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens bestimmen zu lassen. Entgegen seinem Anspruch

> "Im folgenden wird versucht, ein Ziel der Berufsvorbereitung und Ausbildung zu skizzieren, das den Verhältnissen in demokratischen Industriegesellschaften entspricht: berufliche Autonomie ... Es scheint also sinnvoll, zunächst die betrieblichen Zwänge zu analysieren, um daraus dann die berufliche Autonomie abzuleiten ..." 42),

erweist sich die berufliche Autonomie als durchaus inadäquate Antwort auf die Wirklichkeit des Betriebs - eben weil der Betrieb mit Kategorien gefaßt wird, die nicht seine Objektivität charakterisieren, sondern sich einem soziologischen Schema verdanken, das Gesellschaft als "allgemeine Tatsache der Verbundenheit" 43), fassen will und deswegen alle unmittelbar ökonomischen Triebkräfte negiert und damit als Grund für die Organisation der betrieblichen Wirklichkeit bestreitet. Das Prinzip der Reifikation gesellschaftlicher Gebilde zu einer sich verselbständigenden bürokratischen Struktur, das Lempert kritisch gegen die Wirklichkeit wendet, ist daher nichts anderes als die Verlängerung des soziologischen Standpunkts, daß Integration erforderlich ist. In Parsons Worten:

> "Von diesem Standpunkt aus gesehen stellt die institutionelle Struktur einen 'Integrations'-Modus für die Handlungen der ihr zugeordneten Individuen dar. Die Integration eines sozialen Systems, das stabil bleiben und tödlich innere Konflikte vermeiden soll, scheint ... funktional erforderlich." 44)

## GEISTESWISSENSCHAFTLICHE WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK UND SOZIOLOGIE

Daß die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik, Opponenten der Intention des gesellschaftskritischen Ansatzes, sich gleichwohl auf soziologische Begriffe und Erkenntnisse berufen, ist bekannt 1). Umso weniger kann sich die Analyse des Verhältnisses von Wirtschaftspädagogik und Soziolgie auf die Feststellung beschränken, daß diese "Soziologisierung" einherging mit der Tatsache, daß die Soziologie als Wissenschaft zunehmend an Bedeutung gewann. Eine Erklärung für die Bezugnahme der Wirtschaftspädagogik, zumal in ihrer geisteswissenschaftlichen Abteilung auf diese Modewissenschaft ist damit nicht geleistet. Das Problem, das es zu klären gilt, besteht dabei weniger in der Frage, wieso überhaupt auf "Hilfswissenschaften" Bezug genommen wird 2), also auch nicht die Frage, warum Soziologie als anerkennenswerte Nachbarwissenschaft in Fragen der gesellschaftlichen Organisation zu Rate gezogen wird 3). Zu klären sind vielmehr die konkreten Bestimmungen dieses Verhältnisses. Bei der Analyse des "Nutzens", des Stellenwerts, den die Soziologie in der geisteswissenschaftlichen Theorie einnimmt, wird sich zugleich herausstellen, inwieweit das wirtschaftspädagogische "Verständnis" soziologischer Theorie deren Intention gerecht wird.

### Menschliche Natur und zeitlose Ordnung

Zweifelsohne ist Karl Abraham einer der Vertreter der hier besprochenen Richtung, der sich schon sehr früh gegenüber soziologischen Erkenntnissen aufgeschlossen zeigte 4). Den Anspruch, den er mit den Vertretern seiner Richtung teilt

> "Die Wirtschaftsfähigkeit des Menschen ist unter den modernen ökonomischen, technologischen und soziologischen Bedingungen ein sehr schwieriges Problem geworden, und es ist außerdem zu beachten, daß diese Bedingungen einem ständigen Wandel unterworfen sind, der offensichtlich immer schneller wird ... Es ist ... ein wichtiges Anliegen der Erziehungswissenschaft zu untersuchen, von welchen Bedingungen die Erreichung dieses Zieles abhängt" 5),

hat er schon früh in die Tat umgesetzt 6). Er wendet sich der Betriebssoziologie mit dem Argument zu, daß sie über die "menschliche Seite" des Betriebs mehr aussage als die Betriebswirtschaftslehre 7).
Um das Prinzip der Art und Weise zu chrakterisieren, wie Abraham soziologische Untersuchungen der Betriebswirklichkeit versteht, ist es erforderlich, sich mit dem "Beweis" auseinander zusetzen, den Abraham betriebssoziologischen Argumenten entnimmt, daß es eine zeitlose, in der Natur des Menschen liegende Ordnung gebe: die Entwicklung zum modernen Betrieb ist ihm

> "ein Beweis dafür, daß es eine natürliche Lebensordnung sowohl des Einzelmenschen als auch der Gesellschaft gibt, deren Normen sich im Laufe einer längeren Zeit stets Geltung verschaffen, auch dann, wenn zunächst eine Haltung eingenommen wird, als ob derartige Normen nicht vorhanden seien. Aus diesem Grunde ist es richtig, zu sagen, daß die Geschichte des modernen Industriealismus die Geschichte eines Experiments ist, das bewiesen hat, daß der moderne wirtschaftliche Betrieb ein Ordnungsgefüge ist, dessen Grundstruktur nicht von wirtschaftlichen Zwecken oder von den Gegebenheiten der geschichtlichen Epoche, sondern von den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Natur bestimmt wird." 8)

Wo die Soziologie davon ausgeht, daß es den Menschen ohne Gesellschaft nicht geben könne, er vielmehr auf die Gesellschaft, um sich orientieren zu können, ebenso angewiesen ist wie sie auf ihn und daß der Mensch als ein

"gesellschaftliches Wesen", ein "homo sociologicus" 9) sei, da kehrt Abraham die Verflochtenheit des Menschen in gesellschaftliche, resp. betriebliche Zusammenhänge um. Weil Menschen in Gesellschaft leben, mithin auch neben den Differenzen aus unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens sich allgemeingültige Normen durchsetzen, will Abraham die Menschennatur im Verhältnis von Mensch und Gesellschaft wirken sehen. Grundlage dieser seiner Auffassung von den letztendlichen Resultaten der betrieblichen Entwicklung, die ihn als Nachweis des stattgefundenen immensen Wandels auf betrieblicher Ebene nicht interessieren 10), ist die Abraham-'sche Trennung von Individuum auf der einen und gesellschaftlicher Wirklichkeit auf der anderen Seite. Kultur, als die er die Wirtschaft faßt, gilt ihm als

> "objektive Wirklichkeit, die von den subjektiven Gedanken, Gefühlen und Wünschen der einzelnen Menschen unabhängig ist." 11)

Die Fiktion, daß diejenigen, die Träger der Kultur sind, keinerlei Teilhabe, keinerlei Einfluß auf sie haben, heißt auf der anderen Seite, daß das Handeln der Individuen in der Kultur und in den Institionen, das Abraham ja nicht leugnet, eine natürliche Bestimmung bekommt: es ist "Existenzkampf" nicht im gesellschaftlichen Sinn, sondern als Betätigung der inneren Natur der Menschen, die aufeinanderstoßen:

> "... das Wort Wirtschaft bezeichnet ein Gebiet, dessen Durchgeistigung eine besonders wichtige Aufgabe der menschlichen Lebensgestaltung ist, das allerdings diesem Vorhaben auch besonders großen Widerstand leistet, weil sich in ihm die Triebhaftigkeit des Menschen sehr auswirkt." 12)

Daß der Mensch gesellschaftlich bestimmt ist, seine Handlungen also auch von seinen - in diesem Falle - wirtschaftlichen Voraussetzungen abhängen - diesen Zusammenhang kehrt Abraham um und kommt von daher notwendigerweise dazu, die natürlich bestimmte Einstellung des Menschen zum Hindernis der Wirtschaft zu erklären. So wird ihm die Bedürfnishaftigkeit des Menschen, die gesellschaftlich erzeugt wird durch die sich entwickelnde Wirtschaft, zu einer Frage der "Unmäßigkeit" der Natur des Menschen, die sich in seinen Handlungen "triebhaft" Geltung verschafft.

Abraham geißelt die materialistische Einstellung des Menschen als Wurzel allen Übels

> "Weil der wirtschaftliche Existenzkampf meistens hart ist und daher den intensiven Einsatz der Kräfte verlangt, ist aber oft die Gefahr vorhanden, daß das ganze Leben durch die einseitige Überbetonung der wirtschaftlichen Belange unter die Herrschaft materialistischer Prinzipien gerät. Damit der einzelne die geistigen Qualitäten erhält, die er für die Abwehr dieser Bedrohung braucht, muß er durch eine sorgsam durchdachte und gestaltete Erziehung auf sein wirtschaftliches Lebens so vorbereitet werden, daß er diese Gefahr zu überwinden vermag " 13)

und formuliert damit sein Erziehungsprogramm:

> "Der Problemkreis der wirtschaftlichen Erziehung umfaßt daher wesentlich mehr als nur die Fragen der Vermittlung von Fachkenntnissen, denn die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen zeigt sich gerade darin, daß er die Hilfe der Erziehung benötigt, um sein Leben so führen zu können, daß in ihm das Wirtschaftliche den ihm zukommenden Platz ausfüllt und dadurch zu der rechten Ordnung des ganzen Lebens beiträgt." 14)

Daß Abraham in seiner Berufung auf die menschliche Natur sehr wohl unterscheidet - zwischen der Natur nämlich, die sich in der gesellschaftlichen und historischen Entwicklung durchsetzt, indem den menschlichen Bedürfnissen nicht genüge getan wird und derjenigen, die eine gefährliche affektuelle Einstellung ist

> "Es hat in den letzten 150 Jahren Fälle gegeben, in denen die Lohnempfänger affektuell durch das Gefühl des Proletarier-Seins verbunden waren und dadurch in einer Vergemeinschaftung standen, die jedoch nicht den ganzen Betrieb umfaßte, sondern sich sogar gegen einen Teil, nämlich den Unternehmer und die leitenden Angestellten, richtete. Auch dieser affektuelle bestimmte Zustand war nicht die notwendige Folge des Wesens des industriellen Betriebs, sondern nur einer historisch bedingten geistigen Situation" 15),

zeigt zum einen, daß für Abraham Erziehung zur Wirtschaftsfähigkeit eine Frage der Moral ist 16). Zum anderen instrumentalisiert er von diesem Standpunkt aus die betriebssoziologische Betrachtung für sein Beweisziel, wie seine Rezeption des Betriebs als Sozialgebilde beweist.

## Der Betrieb als soziale Gruppe

Entgegen seinem ursprünglichen Anliegen, das von der Betriebssoziologie erarbeitete "Material, das erforderlich ist, um das Problem der funktionalen Erziehung zu Ordnungsbewußtsein untersuchen zu können" 17) zu trennen von der "erziehungswissenschaftlichen Auswertung", wird der Betrieb als Erziehung beurteilt. Mittel dieser Verlagerung des erziehungswissenschaftlichen Standpunkts in die Betrachtung des Betriebs als Sozialgebilde ist der Begriff der Gruppe. Am Betrieb als sozialer Gruppe unterscheidet Abraham zwei Aspekte: den Betrieb als "rational geplantes Beziehungsnetz" und den Betrieb als "irrational gewachsenes Beziehungsnetz" 18). Der wirtschaftliche Betrieb ist

> "eine Gruppe, die durch ökonomischen Zweckrationalismus charakterisiert wird. Diese Tatsache hebt jedoch nicht ... auf, daß das tatsächliche Zusammenleben der Mitglieder in einem hohen Maße durch irrationale Motive bestimmt wird. Es ist daher für den wirtschaftlichen Betrieb bezeichnend, daß eine tiefergehende Sicht seiner Probleme jedoch eine höchst komplizierte Mannigfaltigkeit seines irrationalen Gefüges enthüllt." 19)

Indem über die Assoziation von Zweckrationalität und Betriebszweck die Mitglieder dieses Gebildes auf die Seite der Irrationalität geschlagen werden, die zwar den Betriebszweck teilen, aber ansonsten durch Gefühl bestimmt sind 20), sind dem Betrieb sozusagen zwei Strukturen entstanden, die zweckmäßig organisierte und die durch die Irrationalität der Ausführenden entstandenen "tatsächlichen" Formen des "Zusammenlebens". Wo Abraham in dem sozialen Verhalten noch die menschliche Irrationalität als Hindernis für die rationale Zwecksetzung des Betriebs entdeckt, taucht der Mensch selbst nur mehr als erlebender, als passiver auf. Es ist für Abraham

> "von ganz besonderer Bedeutung, daß der Gruppencharakter des Betriebes besagt, daß in ihm eine doppelte Ordnung und Funktionsverteilung besteht, nämlich eine äußere, durch die zweckrational-ökonomischen Faktoren bestimmte, und eine innere, die sich aus den menschlichen Qualitäten der Mitglieder ergibt. Beide Ordnungen sind notwendig und in sich wertvoll. Daher erlebt der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einem Betrieb, daß das Gesamtgefüge der Gesellschaft durch Ordnungsprinzipien bestimmt wird, denn er sieht dies in dem von ihm überschaubaren Bereich seiner Arbeitswelt." 21)

Der Betrieb, mit dem der Mensch die Zwecksetzung teilen soll, wird nicht nach den Kriterien der Rationalität beurteilt, also dem Verhältnis von Zweck und den für den Zweck eingesetzten Mitteln. Vom Standpunkt des einzelnen, der zum bloßen Gefühl deklariert ist, wird der Betrieb zur Instanz, die Erlebnisse vermittelt, Erlebnisse durch die dem einzelnen, emphatisch formuliert, der Sinn, die Ordnungshaftigkeit des sozialen Ganzen im kleinen vermittelt wird. Die Leistung des Betriebs liegt also auch nicht mehr in der "Bedarfsversorgung" 22), sondern in seiner erzieherischen Leistung. Abraham hat also, da er davon ausgeht, daß der Zweck des Betriebs in der Bedarfsversorgung liegt, von einem äußerlichen Maßstab aus dem Betrieb eine Funktion angetragen, die ihm als solchem nicht zukommt. Wenn er zu der Aussage kommt,

> "... daß durch den Betrieb funktionale Erziehung geschieht. Wenn Menschen in einem Betrieb gemeinsam arbeiten, dann widerfährt ihnen dort zwangsläufig eine pädagogische Formung, die zwar von niemandem geplant und gelenkt wird, trotzdem jedoch sehr wirkungsvoll ist" 23),

so bestimmt er die Wirkung des betrieblichen Lebens, daß sich nämlich die Individuen an der ihnen vorgegebenen Ordnung orientieren, nicht in ihrem objektiven Charakter. Weil er sich die objektive Arbeitsorganisation, die Aufteilung und Durchführung der Funktionen durch die Mitglieder des Betriebs, so wie sie existiert, nicht zum Gegenstand nimmt, sondern sich mit dem Hinweis auf ihr Vorhandensein begnügt, sind die Wirkungen dieser Arbeitsorganisation in der Folge aus Betriebsfunktionen abgeleitet, die nur ideell existieren, weil es kein reales Subjekt gibt, das sie trägt. Konsequenterweise bestimmt Abraham die erzieherische Leistung formell: sie besteht in dem Abbau von Isolation, in der Erfahrung von Gesellschaftlichkeit, in der "Überwindung der Vereinzelung":

> "Durch die Zugehörigkeit zu der sozialen Gruppe Betrieb wird nicht nur der Vereinzelung, sondern auch der Vermassung entgegengewirkt. Je klarer und fester jemand in einem Betrieb eingeordnet ist, um so intensiver steht er damit in einer Ordnung, die rational für längere Dauer geplant ist, und er wird durch sie zu einer sozialen Mentalität erzogen, die ihn kritisch und widerstandsfähig gegenüber sozialen Prozessen macht, die auf kurzfristig wirkenden Affekten beruhen." 24)

Das einzige Argument, das Abraham für die von ihm behaupteten positiven Wirkungen des Betriebs auf den Menschen in erzieherischer Hinsicht anführen kann, ist die abstrakteste Bestimmung, die der Betrieb als soziale Gruppe hat, eben die daß Menschen in diesem sozialen Gebilde zusammen sind. Diese Bestimmung, die nur der Ausgangspunkt für die Betriebssoziologie ist, sich den konkreteren Bestimmungen dieses Gebildes zuzuwenden 25), ist für Abraham das Argument, dem Betrieb die von ihm gutgeheißene Funktion der Erziehung zum Ordnungsbewußtsein zuzuschreiben. Indem er die von ihm geschätzte Zweckrationalität des Betriebszwecks resultathaft als dauerhaft verwirklichte konstatiert, und diese Stabilität der betrieblichen Ordnung zur Voraussetzung einer wirksamen Orientierung der Individuen auf die von ihm erstrebte Einstellung erklärt, hat er sich theoretisch die Möglichkeit eröffnet, dem Betrieb als günstiger Bedingung von Erziehung tatsächlich Erziehungsfunktion zuzuschreiben. Der Idealismus eines solchen Verfahrens schlägt sich in der Losgelöstheit der "Lehre", die der Betrieb dem Menschen erfahrbar macht, von den bestimmten Ordnungsprinzipien, die im Betrieb herrschen, nieder. Daß "Ordnung" herrschen soll, daß "das Gesamtgefüge der Gesellschaft durch Ordnungsprinzipien bestimmt wird", reicht Abraham zur Bestimmung der erzieherischen Leistung des Betriebs aus - obwohl doch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit andere Ordnungsprinzipien als im Betrieb Geltung haben 26). Die Funktion, die die Unterordnung unter den höheren Zweck im Betrieb hat, ist das Anliegen Abrahams, auch wenn er dem Anschein nach die Anerkennung gesellschaftlicher Ordnung generell als erstrebenswertes Postulat der pädagogischen Formung postuliert. Dies zeigt sich nicht nur daran, daß Abraham als positive Wirkung betrieblicher Ordnungsvermittlung die Bekämpfung "kurzfristiger Affekte" angibt, die er zuvor als Hindernis in der Durchsetzung des Betriebszwecks bestimmt hatte. Noch eindeutiger ist dies erkennbar daran, daß die Zusammengehörigkeit im Betrieb ihm mehr gilt als andere Formen des Zusammenlebens. Schließlich werden Vereinzelung und Vermassung besonders und vor allem im Betrieb behoben, weil eben der Betrieb die ideale soziale Gruppe ist - ein Standpunkt, der die zur modernen Gesellschaft gehörige herausragende Rolle der Familie für den einzelnen grundlegend in Frage stellt 27). Die angebliche Leistung des Betriebs, die Isola-

tion des modernen Menschen aufzuheben, ist von Abraham selbst nicht intendiert als das Charakteristikum des Verhältnisses von Betrieb und Individuum, vielmehr steht dieses Argument für die Bebilderung der positiven Leistung, die Abraham im Betrieb verankert sehen will, eben der Erziehung zu einer Austragung des "Lebenskampfes" in einer dem Betrieb zuträglichen Weise. Die "soziale Selbstbehauptung" vereinigt schon in der Terminologie die Verpflichtung des einzelnen auf eine Form des Zusammenlebens, die dem, was in Abrahams Augen die soziale Institution ist, gerecht wird: die (mit anderen Worten) "rational" ist, weil sie sittlich ist. Der Betrieb erzieht zwar

> "den einzelnen dazu, daß er die Zweckmäßigkeit seiner Einordnung in die soziale Gebundenheit erkennt, da unter den heutigen Gegebenheiten keine Sicherung der wirtschaftlichen Existenz durch isoliertes wirtschaftliches Handeln möglich ist."
> "Aber: Die Erziehung zu einem derartigen zweckrationalen sozialen Handeln ist noch nicht eine Erziehung zu einem Handeln, das auf sittlichen Normen beruht, denn bei diesem reinen Zweckdenken fehlen Wertvorstellungen." 28)

Vom Standpunkt des Gegensatzes von indviduellem Interesse und Interesse des Betriebs, die bei der Bestimmung der Zweckrationalität des Betriebszwecks als Bedarfsversorgung noch in eins gefallen waren, bestimmt Abraham nunmehr die Zweckrationalität als mangelhaft - gemessen an dem Maßstab der Sittlichkeit, die den fremden Zweck höher stellt als den eigenen. Die Sachlichkeit, auf deren Standpunkt er sich bisher so entschieden gestellt hatte, gewinnt nun einen neuen Inhalt. Sie ist nicht mehr das, was sie naturgemäß ist, nämlich die "nüchterne" Kalkulation des Verhältnisses von Zweck und Mitteln, sondern sie ist eine

> "Sachlichkeit, die den Blick von dem eigenen unmittelbaren Interesse loslöst und auf größere allgemeine Zusammenhänge richtet und ... dadurch den Menschen fähig macht, sich in den Dienst einer größeren Sache zu stellen." 29)

Zweckrationalität, die als die Überprüfung der Adäquatheit von Mitteln, Zweck und Folgen schon auf "größere allgemeine Zusammenhänge" gerichtet ist, lehnt Abraham als "zu wenig" ab, weil ihn das Interesse als Ausgangspunkt der Zweck-Mittel-Rationalität, von den Individuen angewandt, stört. Weil sie sich in den Dienst des höheren Zwecks stellt sollen, stößt er auf das Ideal der "sittlich normierten Sachlichkeit" 30) - eine contradictio in adiecto. Wie sehr selbst diese Kategorie der Wertorientiertheit noch eine Umschreibung seines bestimmten pädagogischen Impetus ist, der sich in allgemeine soziologische Begriffe kleidet, sei exemplarisch an seiner Kritik der Beweggründe von Berufsentscheidungen dargestellt 31).

**Gesellschaftliche Implikation eines pädagogischen Sinnbegriffs**

> "Es kommt in der Wirklichkeit oft vor, daß sich die Menschen bei ihren Berufsentscheidungen nicht nur von ökonomischen Zwecküberlegungen, sondern auch von Wertvorstellungen leiten lassen. Manche Erscheinungen, z.B. der Drang zu Betrieben, die bereits am Nachmittag schließen und dadurch eine lange Abendfreizeit gewähren, sind nur von dieser Seite aus verständlich. Es wäre für die Erkenntnis der Stellung des modernen Menschen wertvoll, wenn die Wertvorstellungen genauer erforscht wären, als dies der Fall ist. Wer einen unmittelbaren Einblick in die Denkart derjenigen Bevölkerungsgruppen hat, die mechanische körperliche Arbeit leisten, so daß ihre häufig nur geringe Geistigkeit durch diese Eigenart ihrer Erwerbstätigkeit noch mehr primitiviert wird, der weiß, daß die Wertbegriffe solcher Menschen für denjenigen, der geistig intensiver und individueller lebt, oft sehr fremdartig und schwer verständlich sind. Diese Menschen bilden jedoch die weitaus überwiegende Mehrheit in den heutigen Betrieben und bestimmen deren Geist. Es ist daher eine erhebliche Erschwerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung, daß die Psychologie das Wertdenken dieser Menschengruppe bisher nicht in ausreichendem Maße untersucht hat, denn aus diesem Grunde fehlt der Betriebssoziologie und mit ihr auch der Erziehungswissenschaft wichtiges Material. Gerade durch die in einer Belegschaft vorhandenen Wertvorstellungen erfolgt eine intensive funktionale Erziehung; ohne Klarheit über die Inhalte dieser Vorstellungen ist es jedoch nicht möglich, ein genaueres Bild dieser Erziehung zu erlangen ... So wichtig auch das Wertproblem für jedes einzelne Betriebsmitglied sein mag, so tritt dieser Fragenkreis doch an Bedeutung hinter der Tatsache zurück, daß der primäre Sinn eines wirtschaftlichen Betriebes die Erfüllung eines bestimmten wirtschaftlichen Zweckes ist." 32)

1. Die abschließende Bewertung der Höherrangigkeit des betrieblichen Zwecks gegenüber den indivudellen Wertvorstellungen des einzelnen stellt klar, daß für Abraham die soziologische Kategorie des Werts eine Frage der Moral ist und deshalb Vorstellungen über den Sinn des Betriebs hinter den objektiven Zwecken zurückzustehen haben. Abraham analysiert die Wertvorstellungen resp. die institutionell vorgegebenen Werte also nicht als soziologische Kategorien, die den Zusammenhang individuellen Handelns mit gesellschaftlichen Institutionen angeben. Der Be-

triebszweck ist ihm so in letzter Konsequenz Orientierungsmaßstab pädagogischen Denkens.

2. Von diesem Standpunkt aus, daß zum Betrieb erzogen werden muß, differenziert er zwischen moralischen Einstellungen. Die "primitive Denkart", die er an der überwiegenden Zahl der Erwerbstätigen feststellen will, gilt ihm nicht als Denk- und Verhaltensweise, die aus den sozialen Verhältnissen, in denen sie sich bewegen, resultiert. Sie ist diesen vielmehr vorausgesetzt, und weil "Primitivität" der geistigen Einstellung so zur Natur dieses Teils der Menschheit erklärt ist, tauchen die Arbeitsverhältnisse nur mehr als "Verstärker" dieser Natur auf. Sie interessieren also nicht als konkreter Lebenszusammenhang, der den Menschen in seiner Sozialität erst konstituiert. Deshalb sind, obwohl doch ein Zusammenhang von mechanischer körperlicher "Arbeit" und der "geringen Geistigkeit" konstatiert wird, die Wertvorstellungen der Erwerbstätigen von diesem Standpunkt aus "fremdartig" für "geistig intensiver und individueller" Lebende, weil die "Natur" der Menschen von Haus aus unterschiedlich, ja am Maßstab der Geistigkeit gemessen, hierarchisch unterschieden ist.

3. Diese niedrigere Denkart wird, weil sie sich der Rationalität des Betriebs nicht erschließt - etwa durch den "unökonomischen" Wunsch nach Abendfreizeit - zum bestimmenden Moment der betrieblichen Beziehungen resp. des "Geistes", der im Betrieb herrscht, erklärt. Weil die Erwerbstätigen als Gruppe zusammenwirken - was in Hinsicht auf die Vermittlung des Betriebszweckes im betrieblichen Gefüge und betrieblichen Handeln keine Reflexion nach sich zog - wirken sich falsche Wert- resp. Moralvorstellungen negativ aus. Die Tauglichkeit der Kategorie der Gruppe, das soziale Moment des Betriebs, entdeckt Abraham also an der Stelle, an der ihm individuelle Vorstellungen über Sinn und Zweck sozialer Gebilde inadäquat scheinen - ohne daß er sich deswegen freilich die Mühe macht, an dem Inhalt dieser Vorstellungen nachzuweisen, daß sie unökonomisch sind und deswegen unangebracht. Das soziale Moment der Gruppe will er nicht mißverstanden haben als die theoretische Eröffnung der Möglichkeit, daß die Individuen in den ihnen vorausgesetzten Institutionen Einfluß nehmen könnten, weil sie darin mitwirken.

Es drängt sich also der Schluß auf, daß die geisteswissenschaftliche Wirtschaftspädagogik zu den Erkenntnissen der Soziologie in einem prinzipiell anderen Verhältnis steht als der gesellschaftskritische Ansatz. Während letzterer seine kritische, emanziptative Intention aus der soziologischen Sichtweise gewinnt, daß der existente gesellschaftliche Zusammenhang seinem eigenen Begriff widerspricht, insofern er als verfestigte Struktur, die von oben dem Menschen seine Zweckmäßigkeit per Zwang aufdiktiert, zum Hindernis dafür wird, daß die, die ihn konstituieren, sich auch in ihm Geltung verschaffen, während also der gesellschaftskritische Ansatz, wenn auch in idealistischer Weise, beide Momente des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum reflektiert, bezieht sich Abraham nur auf die eine Seite dieses Zusammenhangs, weil er die pädagogische Zielsetzung, mit der er angetreten ist, nämlich Erziehung zum Betrieb, nicht durch die Erkenntnisse anderer Wissenschaften in Frage stellen lassen will 33). So taugt die Betriebssoziologie in der Tat einerseits als "Hilfswissenschaft", weil sie so angewandt, zum bloßen Beleg vorgängig feststehender subjektiver Zwecksetzungen wird. Indem der Betrieb bei Abraham als erziehende Instanz gefaßt ist, ist an ihm zu sehen, daß Erziehung erforderlich ist. Andererseits ist die Soziologie ebenso keine Hilfe, wenn Hilfe ernst genommen wird - eine fundierte wirtschaftspädagogische Reflexion über Ziele und Methoden der Erziehung ist bei selektiver Behandlung der Resultate der soziologischen Forschung über den Betrieb als soziale Gruppe von vornherein ausgeschlossen.

## DER EMPIRISCHE ANSATZ - SOZIOLOGIE ALS FORSCHUNGSINSTRUMENTARIUM

Am Widerspruch einer auf Normen und auf Objektivität zugleich verpflichteten Wissenschaft setzt Zabeck an, der in seiner Kritik der kulturpädagogischen Tradition der Pädagogik das Dilemma einer normativen Wissenschaft auf den Begriff bringt 1). Wenn er der Erziehungswissenschaft den Vorwurf macht, nach dem zweiten Weltkrieg "gläubig an die kulturphilosophische Tradition angeknüpft" 2) zu haben, so zielt seine Kritik auf den unwissenschaftlichen Charakter von Aussagen,

> "die - jeweils für sich gesehen - zwar aus logischen Gründen 'Anspruch auf Notwendigkeit und auf apriorische Geltung haben, denen jedoch mangels ihres Informationsgehalts keine Erklärungskraft gegenüber der Realität zukommt." 3)

Er konstatiert den "kulturpädagogisch-harmonistischen" Charakter des Aussagengebäudes dieses Ansatzes, aber nicht um ein erkenntnisleitendes Interesse als den Grund der Subjektivität von theoretischen Aussagen an diesen selbst nachzuweisen, sondern um an dem Axiom, daß Erkenntnis notwendigerweise subjektiv und willkürlich beschaffen sei, festzuhalten. Dies läßt den Schluß zu, daß Zabeck sich in besonderer Weise an emphatisch vorgetragenen Bekenntnissen zur Erziehung des Menschen zu seinem eigentlichen Wesen stört, das zugleich in sehr unvermittelter Weise in der Arbeitswelt angesiedelt wird, der Sphäre, in der der Mensch zu seinem höheren Sinn finde. Zabeck will "die Arbeitswirklichkeit nüchterner sehen ... als es durch die Brille der Kulturpädagogik geschieht" 4); er sieht ein "scharfes Spannungsverhältnis von Mensch und Welt" 5). Insofern teilt er seine Sichtweise des Verhältnisses von Individuum und Arbeitswelt mit den meisten Wirtschaftspädadgogen - daß dies ein realistischer Ausgangspunkt einer Theorie der wirtschaftlichen Erziehung ist, ist nicht erst seit heute ein durchaus anerkanntes Argument. Was Zabeck von anderen Theoretikern unterscheidet, ist die wissenschaftstheoretische Aufbereitung des Problems einer adäquaten Wirtschaftserziehung in einer spannungsreichen Welt.

**Die systemtheoretische Fassung normativer Wissenschaft**

Er konstatiert das harmonistische Weltbild der Kulturpädagogik, nicht um dieses schlicht mit einem anderen Weltbild zu konfrontieren - ein Verfahren, das sich in der innerwissenschaftlichen Diskussion eingebürgert hat, wenngleich auf diese Weise die Auseinandersetzung über die unterschiedlichen Sichtweisen keinen Schritt weitergetrieben wird, sondern sich umgekehrt in aller Regel in Feststellungen dieser Art erschöpft. Zabeck dagegen äußert Zweifel an der Wissenschaftlichkeit solcher Aussagensysteme, um daraus sein Problem zu entwickeln: Er faßt das Dilemma von normativer Sicht und theoretischem Anspruch als Problem der Axiomatik der Wissenschaftskonstitution. Insofern unterliegt er in seinem Bemühen um die Erkenntnishaftigkeit von Aussagen dem eigentümlichen Widerspruch, einerseits mit aller wissenschaftlichen Redlichkeit dafür einzustehen, daß in der Theorie nur Aussagen von allgemeiner Gültigkeit getroffen werden 6), andererseits zugleich die prinzipielle Unterworfenheit geistiger Tätigkeit unter subjektive Kriterien zu behaupten 7).
Insofern ist die Forderung nach vorgängiger Orientierung des Urteils über die Wirklichkeit an subjektiven Kriterien letztendlich nichts anderes als die Forderung nach Aufgabe dessen, was Wissenschaft ist. Wenn Zabeck an anderer Stelle gegen die Vorstellungen der emanzipativen Wirtschaftspädagogik ins Feld führt, daß sie falsch seien

> "Nicht das der Idee der Wahrheit verpflichtete Streben nach Erkenntnis wird ... gefaßt, sondern der Wert einer Aussage oder Argumentation im Rahmen einer gesellschaftspolitischen Strategie" 8),

so wird er diesem seinen darin ausgesprochenen Streben nach Wahrheit dann untreu, wenn er eben dieses praktische Wissenschaftsverständnis nicht im Namen eines gesellschaftspolitischen Ansatzes, sondern im Namen einer ganzen Wissenschaftsabteilung fordert. Auf diesem Hintergrund wird ersichtlich, auf welchem Felde Zabeck dem eigenen Ansatz gegenüber dem kulturphilosophischen Weltbild wissenschaftliche Überlegenheit zuspricht: eben auf dem Felde der Axiomatik, der Konstruktion wissenschaftlicher Theorien, die von einer Norm - der Erziehung des Menschen zu individueller Selbstentfaltung - ihren Ausgangspunkt nehmen. Die Lösung, die

Zabeck für das antagonistische Verhältnis von pädagogischen Wertvorstellungen und objektiver Erkenntnis anbietet, ist die Soziologie, genauer: der Systembegriff. Das alte Dilemma der Wirtschaftspädagogik, in der Anwendung des Ideals der menschlichen Selbstentfaltung zugleich, ob gewollt oder ungewollt, zum Exekutivorgan der Instanzen zu werden, die den objektiven Rahmen für die Selbstverwirklichung des Individuums stellen, das letztendliche Zusammenfallen vom Dienst der Pädagogik an der Wirtschaft und ihrem "Dienst" am Menschen, der sich der Wirtschaft unterordnen soll, löst Zabeck durch die soziologische Umdefintion des Problems:

> "Wir fragen danach, welche Leistungen die Berufsausbildung für den Staat und den einzelnen erbringen muß, um das bestehende soziale System zu erhalten; es geht - im Sinne von Talcott Parsons - um die Lösung der Bestandsprobleme der Aktionseinheiten Mensch und Beschäftigungssystem." 9)

Ausgangspunkt der Zabeck'schen Theorie der Systemerfordernisse einer sich wandelnden Gesellschaft sind also genau die Ideale der Wirtschaftspädagogik, die er als leitendes Motiv einer pädagogischen Wissenschaft ablehnt. Diese Ablehnung hindert ihn jedoch nicht daran, seinerseits, indem er die Frage der Axiomatik der Pädagogik aufwirft, Bezug zu nehmen auf eine "Hilfskonstruktion". Der Systembegriff ist ja zumal bei Luhmann, auf den sich Zabeck positiv bezieht, nichts anderes als die Entgegensetzung einer komplexen und kontigenten Umwelt und eines Systems, das sich innerhalb dieser Umwelt, die es nicht beherrschen kann, erhält. Wenn Zabeck diesen Begriff auf die Berufsausbildung anwendet, die

> "... systemtheoretisch gesehen - ein komplexes offenes Subsystem innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtsystems darstellt, das mit seinem output andere soziale Subsysteme in die Lage versetzt, als Leistungssysteme zu existieren. Damit trägt es dazu bei, die Systemeigenschaften des sozialen Systems insgesamt zu erhalten" 10),

so formuliert er, wenn auch in einer anderen Begrifflichkeit, genau das "harmonistische" Weltbild der Kulturpädagogik, das die Entfaltung des Menschen im Sinn an der Gemeinschaft sieht. Nicht von ungefähr hält es Zabeck für erforderlich, einer Kritik, die auf den Idealismus einer problemlosen Ineinssetzung von Systemerfordernissen und den individuellen Bedürfnissen zielt, schon vorweg entgegenzutreten:

> "Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei jedoch gesagt, daß das Prinzip der Anerkennung von Leistungsforderungen nicht auf die blinde Einpassung des einzelnen in den Leistungsprozess zielt. Eine Berufserziehung, die den langfristigen Bedürfnissen einer sich wandelnden Gesellschaft gerecht wird, muß Mobilität und Disponibilität ermöglichen und den einzelnen im Hinblick auf seine Tätigkeit und seine Rolle zur Distanzierungs- und Urteilsfähigkeit erziehen." 11)

Noch in der Widerlegung solcher Vorwürfe gibt er den Standpunkt zu erkennen, von dem er sich distanzieren will: indem er nämlich selbst noch die Entfaltung der Individualität als Systemerfordernis kennzeichnet, verpflichtet er sich theoretisch auf eben die Zugeständnisse, die vom "System" gemacht werden. Das "spannungsreiche" Verhältnis von Mensch und Welt, von dem Zabeck, vermeintlich im Unterschied zu seinen kulturpädagogischen Kollegen, ausgegangen war, wird also hier wie in der Kulturpädagogik gelöst, indem es durch die Anwendung einer harmonisierenden Begrifflichkeit wegdefiniert wird. Wenn also durch die Anwendung des funktionalistischen Ansatzes von N. Luhmann der Kern des pädagogischen Ausgangspunkts nicht berührt ist, muß die Frage beantwortet werden, worin die Bedeutung dieses Verfahrens von Zabeck besteht.
Eine Klärung in diesem Punkt bringt die Stellung Zabecks zum empiristischen Erklärungsansatz der Pädagogik.

## Der Funktionsgedanke als Forschungsprinzip

Zabeck, der prinzipiell positiv zu empiristischen Verfahrensweisen steht

> "Die Erziehungswissenschaft ist im Kern eine Erfahrungswissenschaft" 12),

entdeckt gleichwohl einen generellen Mangel der pädagogischen Forschung, die zu einem Konglomerat verschiedenster, sich z.T. widersprechender "Forschungsresultate" geführt hat. Er stellt resümierend fest:

> "Die Erziehungswissenschaft besitzt kein abgeklärtes wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis, und in ihr besteht keine Übereinstimmung über die Kritierien für die Wissenschaftlichkeit von Aussagen." 13)

In seiner Unzufriedenheit mit den bisher durchgeführten empirischen Analysen im Bereich der Pädagogik stößt er auf ein prinzipielles Problem, das der objektive Ausgangspunkt aller wissenschaftstheoretischen Reflexionen darüber ist, welchen Regeln der Forschungsprozeß in allen seinen Stufen zu unterwerfen sei, damit die Objektivität der Resultate gewährleistet ist. In dieser Form entdecken Methodologen wie auch Zabeck, daß durch die begriffslose Konfrontation von empirischen Daten mit begrifflichen Konstrukten eine Gleichgültigkeit von Aussagen nicht zu erreichen ist. Es ist also damit ein Dilemma angesprochen, daß die empirische Wissenschaft sich durch ihre vorgängig gefaßte Auffassung, wie Objektivität wissenschaftlich herzustellen sei, selbst eingehandelt hat.
Popper, hervorragender Vertreter dieser Wissenschaftsabteilung, der sich zeit seines Lebens mit der Lösung dieses Dilemmas abgemüht hat 14), bringt wohl am klarsten zur Darstellung, daß die Ausgangsthese, daß die Empirie dazu fähig sei, gedankliche Urteile über sie zu bestätigen, nicht stimmig ist. In seinen Vorschlägen dazu, wie das Forschersubjekt die Empirie zum Beleg der eigenen Kategorien in Anspruch nehmen könne, stößt er auf das Faktum, daß die Empirie als vom denkenden Subjekt unbelassene gar nicht gefaßt werden kann, daß also in der denkerischen Befassung mit der Empirie immer schon Verarbeitung der Bestimmungen der Wirklichkeit stattfindet. Von daher stellt sich das Verfahren der empiristischen Wissenschaft schon in der Konzeption als eines dar, daß sich einen "Umweg" auferlegt, der sich im Endeffekt als unnötiger Ballast erweist: der theoreti-

schen Fassung der Wirklichkeit soll in einem zweiten Gang der Überprüfung dadurch Objektivität verliehen werden, daß ein weiteres Mal die Wirklichkeit erfaßt wird - ein Verfahren, demgemäß der Wissenschaftler zwischen seinen eigenen Konstruktionen einen Vergleich anstellt und der Wirklichkeit keinen Schritt näher kommt 15).
Eben dieses Dilemma konstatiert Zabeck, wenn er zur Behebung der willkürlichen Forschungsresultate als Lösung vorschlägt, ein einheitliches Wissenschaftsverständnis der Pädagogik herzustellen 16). Er ortet den Mangel der neopositivistischen Ansätze im Bereich der Theorie, nicht in der ungenügenden Aufnahme empirischer Daten 17):

> "Das pragmatische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wird vom herkömmlichen Ansatz empirisch-analytischer Wissenschaft her bewußt ausgeklammert". 18)

Freilich tut er dies in einer Art und Weise, die das Problem nur verlagert: ihm zufolge ist schon in der Theoriebildung der "pragmatische" Gesichtspunkt einzubringen 19). Er befürwortet eine Konzeption,

> "die sich der Systemtheorie verpflichtet weiß und in ihrem Rahmen - unter Berücksichtigung des empirisch-analytischen Erkenntnisstandes - die kognitiv-pragmatische Wirtschaftspädagogik weiterentwickelt." 20)

Von diesem Standpunkt aus stellt sich das Zabeck'sche Verhältnis zum hermeneutischen Weltverständnis in ganz anderer Weise dar. Es handelt sich bei seiner Kritik an dieser "harmonistischen" Betrachtungsweise nicht um die Ablehnung des erkenntnisleitenden Intersses dieses Ansatzes - die andere Variante, der gesellschaftskritische Ansatz stößt bei Zabeck auf eine sehr entschiedene Kritik -, sondern um das konstruktive Bemühen, diesen Ansatz zu größerer Objektivität der Erkenntnis zu führen, als dies bisher, dem Wissenschaftsverständnis der hermeneutischen Position gemäß, der Fall sein konnte. Er macht sich zum Fürsprecher der Position, die Flitner programmatisch ausgesprochen hat:

> "... daß erziehungswissenschaftliches Denken eigentlich erst dort einsetzt, wo es das Spannungsverhältnis zwischen einem empirischen und einem normativen Ansatz in sich

> aufnimmt, daß es in seinem Wesen zerstört wird, wenn es sich in eine empirisch-deskriptive und eine philosophisch-spekulative Richtung aufspaltet." 21)

Wenn Zabeck darauf verfällt, systemtheoretische Begriffe auf die Berufsausbildung anzuwenden, so nicht deshalb, weil er diese Betrachtungsweise als die der Wirklichkeit adäquate ansieht, sondern weil er diese Betrachtungsweise pragmatisch daraufhin begutachtet, ob sie für ein vorgegebenes Interesse ein Instrumentarium abgibt:

> "Begriffe und Systeme ... sind regulative Ideen ..., mit deren Hilfe vom Forschungszweck her aufgrund von 'Verdachtsmomenten' Selektionen vorgenommen werden. Die jeweilige Selektion erfolgt demnach unter der Voraussetzung eines 'Sinns', der sich aus Ordnungs-, Erklärungs- und Gestaltungsinteressen herleitet, wie sie angesichts der hohen 'Komplexität' innerhalb der Unabgrenzbarkeit des in der Welt Möglichen bestehen." 22)

Weil er das Verhältnis von Berufsausbildung und Gesellschaft als eines der Funktionalität sieht, weil er sich vom wirtschaftspädagogischen Standpunkt aus positiv zu der Zweckbestimmtheit der Berufsausbildung von außen her stellt, entdeckt er die soziologische Sichtweise, die an den Teilbereichen eines Systems festhält, daß sie funktional für die Aufrechterhaltung des Systems sind, als tauglich für sein eigenes Programm dafür, die erzieherische Wirklichkeit daraufhin zu begutachten, inwieweit sich der wirtschaftspädagogische Zweck, den einzelnen für die Arbeitswirklichkeit zu erziehen, in ihr durchsetzen läßt.
Methodisch hat Zabeck dieses Prinzip schon früh als sein Anliegen vorgetragen, indem er als Vertreter des in Amerika entstandenen pragmatischen Wissenschaftsverständnis zwei verschiedene theoretische "Wirklichkeitsbeziehungen" postulierte:

> "Die auf Erkenntnis gerichtete spezifische Fragestellung, mit der die Erziehungswissenschaft an die erzieherisch relevante Wirklichkeit herantritt, hat nur Vorläufigkeitscharakter, weil die von ihr aus gewonnenen Einsichten in das Erziehungsgeschehen noch nicht Erkenntnisse im erziehungswissenschaftlichen Sinne darstellen." 23)

Die Arbeitswirklichkeit, die Zabeck "nüchterner" betrachten will, wird nun freilich nicht dadurch anders, daß ein Pädagoge sich der Erziehung derer widmen will, die später einmal in ihr tätig sein werden. Genau dies jedoch ist behauptet, wenn Zabeck allen Aussagen, die nicht vom Standpunkt einer zu leistenden Erziehung aus getroffen werden, "Vorläufigkeit" attestiert und auf diese Weise das Mißverständnis aus der Welt räumt, er könne sich in seiner Rede von spezifischen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen lediglich auf den besonderen Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft, der Vermittlung von Wissensinhalten und Einstellungen bezogen haben. Mit Zabecks These, daß Erkenntnisse ihren Charakter ändern, wenn ihnen ein praktisches Interesse vorhergeht, ist das wirkliche Verhältnis von Theorie, der geistigen Reflexion der Bestimmungen der Wirklichkeit und Praxis, der Sphäre der Umsetzung von Erkenntnissen ins Handeln gemäß dem Willen der Handelnden, umgekehrt. Insofern ist die Behauptung einer eigenständigen Wirklichkeitsbeziehung, in der sich das praktische Wollen in die Theorie einbildet, der adäquate Ausdruck einer Theorie, die nur dem Schein nach eine Hilfestellung für die Lösung praktischer Probleme darstellt.

## Empirische Forschung als Praxishilfe

Der Anspruch Zabecks, ausgehend von der dem Pädagogen übertragenen Aufgabe, die Individuen zur selbstbewußten Funktionalität für die Arbeitswirklichkeit zu erziehen 24), ein Handlungsmodell zu erstellen, das den Pädagogen befähigen soll, die ihm nicht vorgegebenen didaktischen Entscheidungen zu fällen

> "Das innerhalb des didaktischen Systems gestellte Problem besteht darin, durch Auswahl von Lehrgehalten und Lehrverfahren zwischen den aus der Systemumwelt heraus gestellten Lernansprüchen und dem Menschen mit seinem Anspruch auf individuelle Organisation eine Vermittlung vorzunehmen" 25),

muß - wie zu zeigen ist - an dem prinzipiellen Problem, mit dem Erzieher konfrontiert sind, die im Auftrag handeln, scheitern:

> "Die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten darf jedoch nicht mit der Absicht betrieben werden, einem bestimmten Berufsbild, das für den einzelnen später von geringer Bedeutung ist, gerecht zu werden. Ziel muß es sein, diejenigen Kenntnisse und Kräfte zu vermitteln, die für die Bewältigung von Berufssituationen mit einseitigem Anforderungscharakter erforderlich sind. Dabei kommt es nicht auf die Ausbildungsbreite an, sondern darauf, daß die Spezialleistung wirklich beherrscht und zugleich der Sinn ihrer Begrenzung eingesehen wird. Nur so können wir zu einer inneren Bindung erziehen." 26)

Das Ziel, zu einer "inneren Bindung" erziehen zu wollen, setzt das Wissen um das "scharfe Spannungsverhältnis von Mensch und Welt" voraus, das von Faktoren abhängt, auf die der Erzieher als "Vermittlungsinstanz" keinen Einfluß hat und haben will. Wenn Zabeck Reflexionen darüber anstellt,

> "welcher Zusammenhang didaktischer Prinzipien der pädagogischen Reflexion in praktischen Situationen den Weg für solche erzieherischen Einwirkungen weisen könnte, die dem Menschen helfen, im Dienst für die Gesellschaft eine Antinomie auszuhalten" 27),

spricht er den eklatanten Widerspruch, den der dem Menschen abverlangt ebenso aus, wie das Faktum, daß es eine Frage des Willens ist, ob der Mensch diese Einstellung in seinem praktischen Leben im Dienste anderer

praktizieren will. Das Anliegen, den Willen des Menschen zu prägen, ist ein Unterfangen, das seine Schranke im Willen des Zöglings findet. Insofern ist der pädagogische Idealismus, der den Erzieher zum Verantwortlichen einer erfolgreichen funktionalen Erziehung erklärt, illusionär. Und ebenso illusionär ist ein Konzept, das an sich - ausgehend von dieser Vorstellung - den Anspruch stellt, dieses Problem mangelnder "innerer Bindung" dadurch zu lösen, daß für jede Handlungssituation des Lehrers adäquate Verhaltenshilfen bereitgestellt werden:

> "Ein System der Berufsausbildung erweist sich als leistungsfähig, wenn es in ihm gelingt, den Menschen so in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft einzugliedern, daß er innerhalb technisch-ökonomischer Änderungsprozesse funktionstüchtig bleibt. Von dorther gesehen besteht die wichtigste Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darin, ein Aussagesystem zu entwerfen, in dem die sinnbezogenen Systemelemente durch eine Verknüpfungsregel so miteinander verbunden werden, daß sich berufspädagogische Problemlosungen formulieren lassen. Pragmatisch gewendet wird die Verknüpfungsregel zu einer Handlungsregel, die der Berufserziehungspraxis mit dem Ziel der Realisierung einer optimalen beruflichen Qualifizierung vorgegeben wird." 28)

Zabecks Neuauflage des alten pädagogischen Problems, wie bei Widersprüchlichkeit von gesellschaftlichen und individuellen Interessen der Wille des einzelnen zur Gesellschaft hergestellt werden könne, verlagert den Grund mangelnden pädagogischen Erfolgs in angebliche berufliche Unkenntnis adäquaten erzieherischen Handelns, bedingt durch unzureichende pädagogische Forschung. Es ist nur konsequent, daß die programmatischen Vorschläge zur "Lösung" praktischer Erziehungsprobleme letztendlich nichts anderes als den Hinweis auf die Existenz erzieherischen Mißerfolgs beinhalten. Wenn Zabeck Gesetzmäßigkeiten didaktischen Handelns und der daraus resultierenden Wirkungen aufstellen will, um diese "nomologischen Hypothesen" empirisch zu veri- resp. falsifizieren, so entpuppt sich die vorweggenommene "Häufigkeitsdeutung" 29) auch in der Überprüfung in der Empirie als nichts anderes als das, was sie ist: eine begriffslose Konstatierung von Häufigkeiten, und keineswegs die Erklärung des Erfolgs resp. Mißerfolgs bestimmter erzieherischer Handlungen. Somit ist für den Lehrer, der sich über die Notwendigkeit des "Zusammentreffens" seiner

Maßnahmen mit einem Lernerfolg seitens der Schüler im unklaren ist, in keiner Weise eine zusätzliche Erkenntnis gewonnen.

Theoretische Grundlage dieser "unpraktischen" Seite der von Zabeck avisierten pädagogischen Forschung ist der allgemeine Charakter der Begrifflichkeit, die Zabeck im Wege empirischer Forschung belegt haben will. Der Funktionsgedanke, den Zabeck formiert, ist ja nichts anderes als die Behauptung eines funktionalen Zusammenhangs zwischen verschiedenen Faktoren, in diesem Fall des "didaktischen Systems". Der Beleg dieser Funktionalität durch Konstatieren von Häufigkeiten mag zwar einem systemtheoretisch orientierten Pädagogen die Angemessenheit seines theoretischen Modells beweisen, damit ist aber auch schon der Stellenwert des funktionalistischen Verfahrens ausreichend charakterisiert. Eine höhere Objektivität dieser Forschungsmethode, damit auch die größere Praxisrelevanz gegenüber herkömmlichen pädagogischen Forschungen, die Zabeck in Anspruch genommen hat, ist darin keineswegs impliziert. In jedem Falle erweist sich das Faktenmaterial als bloßer Beleg von a priori beschlossenen Gedankenkonstrukten, unter die die Daten jeweils subsumiert werden. Die Bedeutung der Bezugnahme Zabecks auf den Funktionalismus Luhmann-'scher Prägung reduziert sich damit auf die methodisch überhöhte Behauptung, daß ein einheitliches "axiomatisiertes Aussagensystem" dazu angetan sei, den prinzipiellen Widerspruch normativer Wissenschaft zu lösen: den Widerspruch, daß Normen nur dann tragfähig sind, wenn sie sich nicht unkritisch auf anderweitig beschlossene Vorgaben einlassen, sondern aus der Reflexion der Objektivität als der Bedingung menschlicher Individualität resultieren.

Wo die Objektivität sich der Entfaltung der Subjektivität hemmend in den Weg stellt, muß - im Interesse einer Wissenschaft, die sich in den Dienst am Menschen stellt , ohne vorgängig eine Hierarchie der Subjekte aufmachen zu wollen -, dies in der Zielbestimmung der Erziehungswissenschaft, zumal der Wirtschaftspädagogik, seinen Niederschlag finden.

RESÜMEE

Die Grundproblematik der Pädagogik allgemein und der Wirtschaftspädagogik im besonderen, die in allen hier behandelten Ansätzen wiederkehrt, hat Schleiermacher am klarsten auf den Begriff gebracht. Er ist der erste Philosoph, der die Frage der öffentlichen Erziehung aus dem Gebiet der Staatsphilosophie in das der Pädagogik herübernimmt und eine Theorie der Erziehung aufstellt. Weil ihm die Notwendigkeit einer staatlichen Erziehung eine Selbstverständlichkeit ist

> "Welches ist also das Interesse des Staates an der Erziehung der Jugend? Vermöge des Selbsterhaltungstriebes muß er sorgen, daß die spätere Generation die jetzige ersetze; vermöge des Bildungstriebs, daß die jüngere Generation noch weiter entwikkelt werde, weil er nur dadurch selber weiter entwikkelt werden kann" 1),

liegt umgekehrt auch die Aufgabe der Erziehung in der Erziehung zum Staat:

> "Die Erziehung ... soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen." 2)

In dieser Funktionsbestimmung, die bis heute, ob ausgesprochen oder unausgesprochen, akzeptierte Grundlage pädagogischer Theorien ist, ist die ganze Crux der Erziehungswissenschaft in ihren einzelnen Abteilungen begründet. Damit ist die Pädagogik bestimmt als "eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft" 3), als eine sich "an die Ethik anschließende Kunstlehre" 4), die für sich in Anspruch nimmt, für den Menschen, nämlich für die Bildung des Menschen zur sittlichen Vollkommenheit da zu sein. Die Identität von Staatszweck und dem individuellen Interesse ist damit auf ideeller Ebene hergestellt. Staat und Gesellschaft werden vom pädagogischen Standpunkt aus gefaßt: nicht nach den Zwecksetzungen, die sich im gesellschaftlichen Leben ökonomisch und politisch bestimmter Subjekte objektivieren und jeweils unterschiedliche

Möglichkeiten und Schranken der Lebensgestaltung eröffnen, sondern als Träger und Verkörperung sittlicher Werte und darauf hin begutachtet, inwieweit diese Werte der Idee des Guten entsprechen, inwieweit sie es also "wert" sind, dem Zögling vermittelt zu werden.
Und ebenso wird auch der Mensch pädagogisch betrachtet: nicht nach seinen konkreten Lebensverhältnissen, den dadurch bestimmten und beschränkten Interessen, sondern nach seiner Natur, die daraufhin begutachtet wird, inwieweit sie Erziehung erfordert und ermöglicht 5). Soweit das Verhältnis von Individuum und Arbeitswelt behandelt wird, geschieht dies schon unter dem Gesichtspunkt der Werthaftigkeit der ihm vorgesetzten Verhältnisse sowie der deshalb erforderten sittlichen Einstellung des tätigen Individuums.
Die historische Voraussetzung einer solchen Sichtweise, die den Staat als oberste sittliche Instanz begreift, ist die Epoche der Entstehung des demokratischen Staates.

**Wilhelm von Humboldt** bringt den Idealismus der Erziehungswissenschaft auf den Begriff 6): er wendet sich emphatisch gegen die Beschränkung des Individuums durch den vorbürgerlichen Staat, fordert die Begrenzung der Staatsfunktionen um der Freiheit der Individuen willen und entwickelt das Ideal eines Staates, der im negativen Verhältnis zu seiner Grundlage steht. Er geht darin auf, den Individuen Sicherheit in der Ausübung bürgerlicher Beschäftigungen zu gewährleisten. Für Humboldt fallen, von diesem Ideal eines Staates als unerläßliche Bedingung der Verfolgung des individuellen Nutzens im Zusammenleben der Gesellschaftsmitglieder ausgehend, Staatszweck, nationales und persönliches Wohl zusammen. Weil der entstehende Staat als idealer gedacht ist, liegen Beschränkungen, die der Mensch in den gesellschaftlichen Zusammenhängen erfährt, in seiner Natur begründet: nicht jeder birgt in sich die Potenzen zu einer höherstehenden, nicht bloß mechanischen Berufstätigkeit. Indem jeder durch Bildung zu dem erzogen wird, was in ihm als Fähigkeit angelegt ist, erhält jeder die Chance zu der Lebensführung, die ihm entspricht. Indem Humboldt so die sich erst entwickelnde Ökonomie als Entsprechug zu den Bestimmungen der menschlichen Natur abgeleitet hat, ist die Aufgabe der Bildung die,

"zur Gesellschaft", zur Arbeitswelt zu erziehen. So wird der Erzieher Gesellschaft und Individuum in idealer Weise gerecht.

**Immanuel Kant** entwickelt diesen Idealismus der harmonischen Einheit von Gesellschaft und Individuum weiter, entsprechend den objektiven Fortentwicklungen, die in dem staatlichen Erziehungswesen stattfanden 7 ). Er entdeckt vom Standpunkt staatlicher Erziehung aus die Notwendigkeit, den Zögling zum rechten Gebrauch seiner Freiheit zu zwingen.
Indem er vom Kinde "freiwilligen Gehorsam", vom Bürger Moralität, die Unterordnung unter den allgemeinen, vernünftigen, gesetzgebenden Willen fordert; indem er den Gegensatz von individuellen Interessen und staatlich gefordertem Verhalten zum Gegensatz von irrationalen "Gefühlen, Antrieben und Neigungen" und Vernunft als Wille zum Recht erklärt; indem er so sein grundlegendes Mißtrauen in den Bürger artikuliert, der seinen Eigennutz anstrebt, bestimmt er die Aufgabe der Erziehung "von oben herab" als die Herstellung einer vernünftigen Moral. Unterstellt ist also bei Kant wie bei Humboldt eine harmonische Weltsicht, ein Fortschrittsglaube, der das Wohl der Nation in eins setzt mit dem vermittelt sich einstellenden Wohl des einzelnen. Wo Humboldt sich von diesem Standpunkt aus gegen den vorbürgerlichen Staat wandte, stellt sich Kant die Aufgabe, im Sinne des entstehenden Staates über die Notwendigkeiten der Erziehung der Bürger zu diesem Staat zu reflektieren, und entspricht so von seinem Ideal her den faktischen Betrebungen des Staates, die moralische Erziehung der Bürger seinen Zwecken gemäß zu betreiben.

**Georg Kerschensteiner**, ein Pädagoge, der nicht zu einer Zeit lebte, in der die industrielle Produktionsweise noch in den Anfängen begriffen war, der vielmehr zeitgenössischer Beobachter einer Entwicklungsperiode war, in der sich die rationell betriebene arbeitsteilige Produktion in ihrer ganzen Wucht in den Arbeits- und Lebensverhältnissen der Arbeitnehmer niederschlug, hält gleichwohl an dem Ideal einer menschengerechten Erziehung fest 8). Er konstatiert "Sklavenarbeit im Dienste einer Maschine" als Hin-

dernis für die Lösung des Bildungsproblems, weil er sich durch die Realitäten des Arbeitslebens nicht von dem Ziel abbringen lassen will, für die Wirtschaft zu erziehen, auch wenn diese auf den einzelnen bzw. auf die Mehrheit der Arbeitnehmer durchaus negative Auswirkungen hat.
Die Moralität, die Kerschensteiner fordert, ist idealistisch nicht im Sinne einer weltfremden Harmonievorstellung, sondern sie basiert auf der Kenntnis der Unzuträglichkeiten des Arbeitslebens, die freilich auf ihre Gründe, Folgen und auf die Möglichkeiten der Veränderung nicht hinterfragt werden sollen. In seiner Problematisierung des Verhältnisses von "innerlicher Berufenheit", dem Ideal der Neigung zu eben dem Berufe, auf den man praktisch verpflichtet ist, und dem "materiellen Aspekt" - daß der einzelne

> "häufig genug in dem Arbeitsfelde, zu dem er innerlich berufen ist, nicht die Möglichkeit findet, sein leibliches Sein zu erhalten" 9),

weshalb er genötigt ist, einen "wesensfremden" Beruf auszuüben, spiegelt sich die Entschlossenheit Kerschensteiners wider, die Not von Menschen, die auf den Lebenskampf verpflichtet sind, die trotz mühevoller Arbeit unter schlechten Lebensbedingungen existieren, zu betrachten als den Mangel an "sinnerfüllter" Arbeit, die die arbeitsteilige Produktionsweise den Werktätigen aufnötigt. In den Inhalt der Moral, die der Pädagoge dem einzelnen, zumal den unteren Schichten der Gesellschaft, anerziehen will, gehen Bestimmungen ein, die dem hohen Ideal eines nach Vollkommenheit und selbstständiger, freier Lebensführung strebenden Menschen diametral widersprechen. Nicht mehr der Glaube an die Identität von Vernunft und Neigung, an die letztendliche Konvergenz von nationalem und individuellem Interesse kennzeichnet nunmehr den Standpunkt des Erziehers, sondern Antiintellektualismus und dessen Pendant, die Forderung nach purem "neigungslosen, pflichtgemäßen Handeln als Hauptkennzeichen der sittlichen Persönlichkeit" 10).

Der Verzicht der Wirtschaftspädagogik, sich mit der Objektivität gesellschaftlicher Verhältnisse anders denn unter dem pädagogischen Gesichtspunkt zu befassen, wird zum ersten Mal in entscheidender Weise revidiert durch die gesellschaftskritische Wirtschaftspädagogik - bezeichnenderweise in einer Zeit, in der durch eine SPD-Regierung Reformideale vertreten wurden, die ausgingen von einer Diskrepanz zwischen dem faktischen Zustand der Gesellschaft und ihren eigentlichen Erfordernissen: der angagierten Teilnahme der Gesellschaftsmitglieder an allen Prozessen des wirtschaftlichen und politischen Lebens. Gemessen an dieser Vorstellung einer demokratisierten Gesellschaft erschienen Begleiterscheinungen der demokratischen Gesellschaft als "Mißstände", die es auszumerzen gelte. Von dem Wunsch, das Übel einer ihrem eigenen Begriff nicht entsprechenden Gesellschaft "an der Wurzel zu packen", waren bald auch die kritischen Geister an den Universitäten getragen, die die Wissenschaft aus ihrem Elfenbeinturm lösen wollten, um sie zu einer konstruktiven Kraft in der Neugestaltung einer humaneren Gesellschaft werden zu lassen. Die Erforschung der objektiven sozialen Verhältnisse von einem kritischen Standpunkt aus stand auf der Tagesordnung. Der von Fortschrittsglauben und Reformwillen geprägte Zeitgeist ließ die Soziologie als die kritische Disziplin zur Modewissenschaft werden - sie galt als die theoretische Grundlage nicht nur für die praktische Reformpolitik, sondern auch für die vom Reformgeist getragenen Einzelwissenschaften.

Die Begeisterung, mit der Theoretiker aller Fachrichtungen auf die von Politikern eingeleitete Phase verstärkter Reformbemühungen reagierten, zeigt, daß es von Seiten der Wissenschaft ein grundlegendes Problembewußtsein gab und auch noch gibt, was das Verhältnis von "bloßer" Theorie und Praxis angeht. Es ist ein Kennzeichen demokratischer Wissenschaft, die eigene mangelnde "Praxisrelevanz" zu beklagen - ein Phänomen, das zweifellos seine rationelle Grundlage in dem Faktum hat, daß sich in der Tat die Gestaltung der Realitäten in Politik und Wirtschaft in der Regel nicht an den in den Universitäten erarbeiteten Theorien zu den jeweiligen Gegenstandsbereichen orientiert. Wenngleich Wissenschaftlicher in der Bundesrepublik in der Berufshierarchie an der Spitze stehen, so werden sie doch zumeist nicht als die praktische gesellschaftliche Leben bestimmende

Kräfte anerkannt. Daß Politiker und "Männer der Wirtschaft" die Macht haben, in die Verhältnisse praktisch einzufgreifen, ist die Grundlage dieser Form der "Geringschätzung" von Wissenschaftlern. Selbst da, wo etwa Politiker Bezug nehmen auf die Urteile von Professoren und Wissenschaftskommisionen, ist leicht ersichtlich, daß sie in der Auswahl der ihnen genehmen Aussagen ihren eigenen, vorgängigen Maßstäben folgen, und diese sich wissenschaftlich "untermauern" lassen. Auf diesem Hintergrund erscheint die Reformphase in der Entwicklung der Bundesrepublik, vom Standpunkt eines großen Teils der Wissenschaftlicher aus gesehen, als eine Möglichkeit, der eigenen Tätigkeit eine größere praktische Bedeutung zu schaffen. Wenn in diesem Rahmen Bezug genommen wird auf Resultate der Soziologie, so ist dies m.E. zu verstehen als der Versuch, den eigenen Bestrebungen, der Wissenschaft zu einer größeren Praxisrelevanz zu verhelfen, eine objektive Grundlage zu verschaffen. Die Soziologie ist dabei unterstellt als die Wissenschaft, die den jeweiligen erkenntnisleitenden Interessen in bezug auf die Gestaltung der Gesellschaft Objektivität und damit Durchschlagskraft verleihen kann.

Auf Basis dieser These sollen abschließend die drei in der vorliegenden Arbeit behandelten Ansätze der Wirtschaftspädagogik einer abschließenden Prüfung unterzogen werden.

**Zur geisteswissenschaftlich orientierten Wirtschaftspädagogik**

Wie die Analyse der Abraham'schen Auffassung vom Betrieb als sozialer Gruppe exemplarisch gezeigt hat, hat für diesen wirtschaftspädagogischen Ansatz die Soziologie vor allem Belegcharakter. Die pädagogische Intention, zur Wirtschaft und zum Betrieb zu erziehen, wird von der positiven Bezugnahme auf die soziologische Erklärung der betrieblichen Wirklichkeit in keiner Weise affiziert. Insofern steht die geisteswissenschaftliche Wirtschaftspädagogik ganz in der Tradition ihrer Vorgänger. Der Widerspruch zwischen Arbeitswelt und Individuum wird konstatiert, um ihn zugleich theoretisch zu leugnen. Die Erziehung zur Innerlichkeit, durch die das Individuum als Mittel zum Aushalten dieser Antinomien bestimmt wird, die sich damit auch vergleichsweise gering ausnehmen sollen, findet freilich bei Abraham eine den heutigen Verhältnissen angemessene Form. Wo Kerschensteiner noch die sittlich autonome Persönlichkeit als selbstbewußte Verwirklichung von Staatsbürgertugenden faßt und so den brauchbaren Staatsbürger als Ideal des Menschen proklamiert, da vollzieht Abraham den Übergang zur Religion. In einer dauerhaft institutionalisierten demokratischen Gesellschaft erübrigt sich die Ableitung einer "richtigen" staatsbürgerlichen Erziehung und es geht nur mehr um die Suche nach einem Sinn, der jenseits der Welt des Materiellen zu finden ist 11).

In der Hervorhebung der Sinnhaftigkeit der menschlichen Existenz, der Sinnhaftigkeit der Wirtschaft, deren Zweck sich nicht im bloß Materiellen erschöpfen darf 12), erfreut sich die geisteswissenschaftlich orientierte Wirtschaftspädagogik allgemeiner Anerkennung, freilich ohne daß dies bedeutet, daß ihre Resultate in dem entsprechenden Maße auch praktiziert würden. Die Sicherheit, die diese Richtung der Wirtschaftspädagogik von alters her hinsichtlich der Würdigung ihres Standpunkts von Seiten der Öfentlichkeit hat, spiegelt sich in ihren Reflexionen auf die mangelnde Praxisrelevanz nieder. Nirgends geht es den Vertretern dieses Ansatzes, wenn sie ihre fehlende Nähe zur Praxis konstatieren, um eine Infragestellung des grundlegenden Prinzips, daß der Mensch auf "sinnhafte Existenz" angelegt sei in einer Welt, die der Sinnfindung objektive Schranken setzt. Umgekehrt: der ideellen Seite des wirtschaftlichen Lebens und der Erziehung zur Wirtschaft wird das "pragmatische" Moment dazugestellt, das den

Härten des Lebens theoretisch Rechnung tragen soll. Erziehung in diesem Sinne ist "Lebenshilfe zur Bewältigung der konkreten Lebensituation" 13), deren Widersprüchlichkeiten einer weitergehenden Analyse nicht unterzogen werden 14). Indem sich dieser Zweig der Wirtschaftspädagogik dieser Möglichkeit begibt, verunmöglicht sie es sich zugleich, den Gründen für den von ihr beklagten Mangel an Praxisrelevanz auf die Spur zu kommen, die gesellschaftlichen resp. politischen Charakter haben. Ihr Festhalten an der humanitären Idee der Wirtschaftserziehung muß so an den objektiven Verhältnissen scheitern.

## Zum gesellschaftskritischen Ansatz

Die Beschränkung der Individuen in der Arbeitswelt und in der Sphäre des Privaten ist erstmals systematischer Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik in ihrer "gesellschaftskritischen" Abteilung, die sich auf die Kritische Theorie beruft. Daß es um Emanzipation des einzelnen von gesellschaftlichen Zwängen gehe, ist als selbstverständlicher, nicht hinterfragbarer Standpunkt in der Wissenschaft unterstellt. Die Begeisterung, im Sinne einer Demokratisierung wirken zu können, führt zu der dezidierten Betonung dessen, daß das erkenntnisleitende Interesse dieses "wirklich" am Menschen interessierten Ansatzes zwar notwendigerweise wertgebunden, aber weitaus rationaler als das der konkurrierenden, als "affirmativ" kritisierte Ansätze sei. Das Recht zu dieser Form der innerwissenschaftlichen Abgrenzung leiten die Vertreter dieser Richtung her aus ihrem wiederholt ausgesprochenen Anspruch darauf, erstmals objektive Erkenntnis über die realen Beschränkungen der Existenz der "benachteiligten Klassen" zu liefern oder zumindest liefern zu wollen. In der Durchführung dieses Konzepts freilich stellen sich erhebliche analytische Mängel heraus. Es zeigt sich in allen wesentlichen Punkten der Theorieentwicklung 15), daß die Erklärung der gesellschaftlichen Objektivität zu einem Spiegelbild des Glaubens an die durch die Reformpolitik eröffnete eigene Praxisrelevanz wird. Der Optimismus, den die Anhänger der "Demokratisierung" und "Emanzipation" verkünden, schlägt sich in Form von theoretischen Urteilen nieder, die an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen jeweils letztlich nur das eine wiederfinden: daß Veränderung erforderlich und die kritische Wissenschaft das Instrument der Veränderung sei.

Indem der Ausgangspunkt der Analyse, die Beschränkung der individuellen Bedürfnisbefriedigung theoretisch in Zweifel gezogen wird und an die Stelle dieses Gegenstands, der die Analyse der Bestimmungsgründe der jeweiligen Beschränkungen erfordert, die These der Beschränkung von Emanzipation tritt; indem so das abstrakte Wissen, daß Veränderung not tut, zum Charakteristikum des Gegenstands erklärt wird, wird nicht der Gegenstand seiner näheren Bestimmung zugeführt, sondern an ihm die Haltung des Wissenschaftlers zur Welt vorgeführt. So kommen die Subjekte, auf deren Standpunkt sich die gesellschaftskritische Wirtschaftspädagogik in vorwis-

senschaftlicher Parteilichkeit gestellt hatte, nur mehr vor als solche, die selbst nicht wissen, worin sie beschränkt werden, denen also der Standpunkt, daß Emanzipation ihr Interesse sei, durch den Theoretiker erst noch vermittelt werden muß.

Dieses Prinzip, sich nicht "lediglich" als Hilfestellung in der Erreichung bestimmter Ziele durch die Erarbeitung der Bestimmungen sozialer Wirklichkeit begreifen zu wollen, sondern sich zum eigentlichen Vertreter "richtiger" Ziele (derer, die man vertreten will) zu deklarieren, schlägt sich konsequent auch in dem Erklärungsmuster der sozialen Wirklichkeit nieder. Die Behauptung, daß diese wesentlich durch die Verhärtung ihrer Struktur gegen den eigentlichen konstitutiven Zweck sozialer Gebilde - dem gemeinschaftlich verfolgten Gattungsinteresse an Bedürfnisbefriedigung - bestimmt sei, findet denn auch an der Wirklichkeit nichts anderes wieder als die Theorie, daß sie anders auszusehen hätte, wollte sie dem Ideal des kritischen Wirtschaftspädagogen entsprechen.

Positiv wird dieses Ideal in der Vorstellung, daß Gesellschaft und gesellschaftliche Produktion sich dadurch auszuzeichnen haben, daß repressionsfreie Bedürfnisartikulation stattzufinden habe. Herrschaft und Ausbeutung sind für diesen Ansatz ausreichend bestimmt als "Asymmetrie von Artikulationschancen".

Mit Hilfe des Rollenbegriffs wird die Arbeitswelt analysiert und als Resultat ergibt sich, was schon der Ausgangspunkt war: daß die Arbeitswelt nicht dem Zweck folgt, den die Individuen vermeintlich haben - die symmetrische kommunikative Teilhabe an Prozessen der betrieblichen Entscheidungsfindung. Auf diese Art erklärt sich der Wirtschaftspädagoge noch zum Subjekt der Organisation von Betrieb und Wirtschaft. Er als Pädagoge bringt den Individuen den Standpunkt nahe, den sie in der betrieblichen Wirklichkeit in einer "repressionsfreien" Arbeitsorganisation geltend machen sollen.

Die Fassung des betrieblichen Geschehens in soziologischen Begriffen als "restriktive Verhinderung von Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisartikulation", die Subsumtion des Betriebs unter den Aspekt der Emanzipation erweist sich so als Instrumentarium, dessen Nutzen im Beleg der gesellschaftspolitischen Bedeutung liegt, die die kritische Wirtschaftspädagogik sich ganz unabhängig von ihrer faktischen Bedeutung beimessen will. Der

logische Ausgangspunkt der Soziologie, die Betrachtungsweise sein will, die also sich ganz bewußt als Konstitution des Gegenstands durch das Wissenschaftlersubjekt verstehen will und demgemäß ihre Begrifflichkeit entfaltet 16), kommt hier zu seinem Recht. Der kritische Idealismus dieser Abteilung der Wirtschaftspädagogik, die sich nicht gesellschaftlich abgeforderter Funktionalität fügen will und eigene Maßstäbe der Erziehung des wirtschaftenden Menschen entwickelt, bleibt methodisch, indem er sich der soziologischen Denkweise bedient: er erschöpft sich im Beharren darauf, daß Emanzipation und Demokratisierung Ideale sind, die sich dadurch legitimieren, daß sie sich nicht der Funktionalisierung des Menschen, sondern der Herstellung seiner Autonomie verschreiben. Über diese Selbstdarstellung, die in Form von Urteilen über eine Wirklichkeit, die diesem kritischen Ideal nicht gerecht wird, vorgetragen wird, reicht die Analyse nicht hinaus.

So hat das Scheitern dieses Ansatzes nicht nur objektive Gründe. Über die Überalterung des reformpolitischen Optimismus hinaus, über die im politischen Leben ablaufenden Veränderungen eines demokratischen Staates hinaus ist die Erfolgslosigkeit dieses wirtschaftspädagogischen Demokratisierungskonzepts von wissenschaftsimmanenter Notwendigkeit. Solange dieses Konzept in der Ausbildung praktiziert wurde, hatte es weniger Überzeugungskraft bei den Adressaten als die selbstverständliche Unterstellung, man vertrete in diesem Konzept die Interessen der "benachteiligten Klassen", die Anhänger der kritischen Wirtschaftspädagogik vermuten ließ.

**Zum empirischen Ansatz**

Dieser methodologisch orientierte Ansatz, der wohl am durchdachtesten von Jürgen Zabeck vertreten wird, steht, logisch gesehen, in einem systematischen Verhältnis zur gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik. Wie sie konstatiert er ein "scharfes Spannungsverhältnis von Mensch und Welt" 17), lehnt aber zugleich dezidiert jede gesellschaftskritische Position als hybrid ab. Zu Recht stößt sich Zabeck an dem Anspruch der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik, ihrem vorgängigen Interesse wissenschaftlichen Wahrheitscharakter zusprechen zu wollen. Zabeck spürt also den Widerspruch dieses Ansatzes heraus, sich in dem Nebeneinander von konkurrierenden Ansätzen dadurch einen hervorragenden Platz erobern zu wollen, daß man das Diktum vertritt, die eigene Position sei schon deshalb wissenschaftlich legitimiert, weil sie sich auf ein in der Gesellschaft existentes, objektiven Beschränkungen unterliegendes Interesse berufen könne. Den Anspruch auf Objektivität, den Zabeck der kritischen Wirtschaftspädagogik so sehr bestreitet, daß er die Möglichkeit von Erkenntnis generell in Frage stellt, will er daher für die eigene Position auf andere Weise in Anspruch nehmen. Gegen die Kritische Theorie und ihre wirtschaftspädagogische Anwendung, gegen die These, "Systemveränderung" im kleinen sei notwendig, hält er fest am abstrakten Ideal der geisteswissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik, betont jedoch zugleich, daß dieses Ideal der Ermöglichung eines sinnvollen Lebens bloßer Anspruch ist, der einer Verwirklichung durch theoretisches Wissen nicht annäherungsweise zugeführt ist. 18)

Die mangelnde Praxisrelevanz ist ihm Anlaß, nicht sich als Wirtschaftspädagoge der Wirklichkeit zuzuwenden und deren Analyse weiterzutreiben. In der Suche nach innerwissenschaftlichen Gründen versucht er dem konstatierten Mißstand auf die Spur zu kommen: Die mangelnde praktische Bedeutung wirtschaftspädagogischer Ideale und Erziehungsprogramme liegt für ihn in Fehlern auf der Ebene der Theoriekonstruktion begründet, darin nämlich, daß der Eigenart der Erziehung als eines "Geschehens im Spannungsfeld von Sein und Sollen" 19) bisher durch die Theoriebildung zuwenig oder gar nicht Rechnung getragen wurde.

Die Fehler der Wirtschaftspädagogik, die ihre mangelnde objektive Gel-

tung selbst verschuldet hat, ortet Zabeck mithin in einer Sphäre, die getrennt neben den erziehungswissenschaftlichen Aussagen zur Praxis der Erziehung existiert: der Methodologie. So begibt sich auch Zabeck der Möglichkeit einer Überprüfung dessen, inwieweit der Anspruch der Wirtschaftspädagogik, für den Menschen, für eine rationale und ihm entsprechende Lebensführung auf ihre Art wirken zu wollen, sich in Widerspruch setzt zu den objektiven Bestimmungsgründen gesellschaftlicher Realität. Er versteht sich als innerwissenschaftliche Instanz, die die Möglichkeit einer anderen Theoriekonstruktion erst schafft, die also ihre Aufgabe darin sieht, ein Instrumentarium bereitzustellen, das Anleitung zur Bildung pädagogischer Theorien sein kann. So verkörpert er in seiner wissenschaftlichen Tätigkeit ganz den Anspruch der Wirtschaftspädagogik auf Anwendbarkeit. Den der amerikanischen Wissenschaft entlehnten pragmatischen Gedanken verhilft er zur wissenschaftlichen Realität, indem er ein handlungstheoretisches Modell erstellt, das diesen Gedanken Plausibilität verleiht. Die Hilfe freilich, auf die dieses Modell der Intention nach zielt, ist begrenzt. Den Erfolg wirtschaftspädagogischen Handelns kann es nicht garantieren, weil eine auf ihm basierende Theoriekonstruktion sich nicht notwendigerweise näher an den Bestimmungen der Wirklichkeit orientiert, sondern Hilfe nur in einer Hinsicht erhält: in der quantitativen Systematisierung von Erfolg und Mißerfolg. Die Schlüsse, die aus Erfolg und Mißerfolg zu ziehen sind, bleiben dem theorietreibenden Wissenschaftler überlassen. So erweist sich auch im Falle der empirischen Wirtschaftspädagogik und Zabeck als ihrem methodologisch am weitesten gehenden Vertreter, daß die Rolle der Soziologie darin besteht, den Anspruch auf Praxisrelevanz zu belegen - jedoch in anderer Weise als dies bei der geisteswissenschaftlichen und der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik der Fall ist.

Wo der hermeneutisch orientierte Ansatz sich seiner gesellschaftlichen Anerkennung sicher sein kann und von daher die theoretische Klärung der Antinomien, die er dem Individuum qua Erziehung zu Sinn und Innerlichkeit auferlegt, nicht als die Aufgabe begreift, die anzugehen und zu lösen ist, sondern umgekehrt sich der soziologischen Betrachtung der betrieblichen Wirklichkeit zum Beleg dessen bedient, daß der einzelne den Sinn seines Lebens im Aushalten der Antinomien einer widersprüchlichen Gesellschaft zu suchen habe;

Wo der gesellschaftskritische Ansatz in der soziologischen Begrifflichkeit den idealen Ausgangspunkt vorfindet, sich entgegen dem eigenen Anspruch, gesellschaftlich wirksam zu werden, in den Urteilen über gesellschaftliche Gebilde und Prozesse zu bestätigen, daß der eigene subjektive Wille zu gesellschaftlicher Veränderung in der Objektivität durch die "benachteiligten Klassen" repräsentiert und deswegen objektive Notwendigkeit der Wirklichkeit selbst sei;

Da erkennt der empirische Ansatz ausgehend von seiner Problemstellung einer zu entwickelnden allgemein gültigen Forschungslogik als unerläßlicher Bedingung einer größeren Wirksamkeit pädagogischer Ideen in Erziehung und Gesellschaft im funktionalistischen Gedanken der Soziologie das geeignete Instrumentarium zur Theoriekonstruktion. Daß auch die Berufsausbildung ein System sei, ein Subsystem, das die Funktionalität des einzelnen für Wirtschaft und Gesellschaft so herzustellen habe, daß auch der einzelne sich in an diesem Ideal der Brauchbarkeit orientierten Arbeitszusammenhängen wiederfinden kann, ist das Fazit der soziologischen Analyse dieser Richtung der Wirtschaftspädagogik. Der explizit ausgesprochene Verzicht darauf, Entscheidungsträger in der Zielbestimmung der Berufsausbildung auf oberster Ebene sein zu wollen, sowie die strikte Trennung von einerseits Zielvorgaben, für die andere zuständig sind, und wirtschaftspädagogischen Argumenten andererseits, die sich also auf das Wie der Umsetzung vorgängig festgesetzter Entscheidungen beziehen 20), offenbaren die Schwäche dieses Ansatzes, der auf das Recht der Wirtschaftspädagogik, das "Sollen" der Erziehung selbständig und reflektiert zu bestimmen, keinen Anspruch mehr erhebt.

## AUSBLICK

Es scheint mir an dieser Stelle angebracht, einige Überlegungen vorzutragen, die die Grundproblematik der Erziehungswissenschaft in allgemeinen und der Wirtschaftspädagogik im besonderen, das Verhältnis von Werten und Wissenschaft, von Theorie und Praxis von einer erkenntnistheoretischen Warte her beleuchten. Die ganze Crux der Wirtschaftspädagogik scheint mir darin zu liegen, daß sie in verschiedenen Varianten eine erkenntnistheoretische Position einnimmt, die schon im Ansatz die Verhinderung einer Theoriebildung ist, die auf Objektivität und die Erkenntnis der Wirklichkeit gerichtet ist. Dies soll im folgenden an der Position der Kritischen Theorie, wie sie klassisch im Positivismusstreit dargelegt wurde, dargestellt werden: Wie keine andere der hier behandelten Positionen wird von dieser Richtung, die die theoretische Grundlage der gesellschaftskritischen Wirtschaftspädagogik ist, der Anspruch auf Objektivität vertreten, um zugleich die Möglichkeit von Erkenntnis generell zu bestreiten und damit letztlich der Wissenschaft jegliche Existenzberechtigung zu verwehren.

So setzt die Kritische Theorie "Gesellschaft als Totalität" 21) voraus, der der Wissenschaftlicher in seinem Erkenntnisprozeß gerecht zu werden habe, bestimmt also Gesellschaft nicht als Ansammlung von gleichgültig nebeneinander stehenden Fakten, sondern als Gesamtzusammenhang und leitet daraus ab, daß der Forscher sich nicht dazu degradieren dürfe, die Welt lediglich "abbilden" zu wollen und damit den objektiv existenten Funktionszusammenhang zu bestätigen. Diese Forderung, die Wert legt auf die Freiheit des Gedankens und die Selbständigkeit theoretischer Tätigkeit, wird andererseits zugleich relativiert. Weil wissenschaftliche Aussagen subjektiven Ursprungs sind, weil sie "von Menschen gemacht" sind, also die Möglichkeit des Irrtums besteht, wird in Absetzung gegen ein funktionalistisches Wissenschaftsverständnis ganz generell die Möglichkeit von Wahrheit bestritten:

> "Sobald ... das Erkenntnisinteresse über Naturbeherrschung, und das heißt hier: über die Manipulation naturwüchsiger Bereiche hinauszielt, schlägt die Gleichgültigkeit des Systems gegenüber seinem Anwendungsbereich um in eine Verfälschung des Objekts. Die zugunsten einer allgemeinen Methodologie vernachlässigte Struktur des Gegenstands verurteilt die Theorie, in die sie nicht eindringen kann, zur Irrelevanz." 22)

Der Widerspruch, daß ein der Erkenntnis vorgelagertes praktisches Interesse für die Erkenntnis konstitutiv sei und sein müsse und genauso die Struktur des Gegenstands erkannt werde, setzt sich fort in die Relativierung des eigenen Ansatzes:

> "Wir wissen ... grundsätzlich nichts von einer ontologischen Entsprechung zwischen wissenschaftlichen Kategorien und Strukturen der Wirklichkeit. Theorien sind Ordnungsschemata, die wir in einem syntaktisch verbindlichen Rahmen beliebig konstruieren." 23)

Indem so mit dem vorgängigen praktischen Interesse, das in der Tat "beliebig" ist, auch die Erkenntnistätigkeit als prinzipiell untaugliches Mittel für das Interesse an Wahrheit deklariert ist, verliert der Anspruch der Kritischen Theorie auf die Erkenntnis der Totalität der Gesellschaft jegliche Plausibilität. Mehr noch: es scheint, als bestünde das Anliegen dieser Position zum großen Teil darin, Begründungen für die Irrationalität geistiger Tätigkeit zu suchen. So wird die Beliebigkeit von Urteilen und Schlüssen über die soziale Wirklichkeit noch aus ihrem Charakter selbst abgeleitet:

> "Weil aber Gesellschaft aus Subjekten sich zusammensetzt und durch ihren Funktionszusammenhang sich konstituiert, ist ihre Erkenntnis durch lebendige, unreduzierte Subjekte der 'Sache selbst' weit kommensurabler als in den Naturwissenschaften, welche von der Fremdheit eines nicht seinerseits menschlichen Objekts dazu genötigt werden, Objektivität ganz und gar in den kategorialen Mechanismus, in abstrakte Subjektivität hineinzuverlegen. Die Gesellschaft ist verstehbar und unverstehbar in eins. Verstehbar insofern, als der in ihr objektiv maßgebende Sachverhalt des Tauschs selbst Abstraktion, seine Objektivität nach einen subjektiven Akt impliziert ..." 24).

Es liegt auf der Hand, daß in dieser Auffassung der Begriff des Interesses doppeldeutig verwandt wird. Daß ein praktisches, auf die Welt gerichtetes Interesse zugleich auch erkenntnisleitendes Interesse sein muß 25), ist freilich eine fragwürdige Annahme. Sie widerlegt sich nicht nur praktisch - nur zu oft führt die geistige Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu einer Änderung der Auffassung darüber, welche praktischen Interessen legitim und deshalb auch durchzusetzen sind -, sondern auch logisch: Die Vorstellung vom Menschen als quasi bewußtlosen Exekutor seiner vorgängigen Interessen noch im Bereich der bewußten Befassung mit der Realität unterschlägt, daß der praktische Wille zwar von zufälligen Momenten abhängen mag, daß er aber sehr wohl Ausdruck der Freiheit, der Geistigkeit des Menschen ist, also durchaus nicht in einem so gegensätzlichen Verhältnis zur Erkenntnistätigkeit des Menschen steht, wie dies unterstellt ist, wenn die Erkenntnistätigkeit als abhängig von "erkenntnisleitenden" Interessen betrachtet wird. Wenn Hegel das Verhältnis von Denken und Willen bestimmt

> "Der Unterschied zwischen Denken und Willen ist nur der zwischen dem theoretischen und praktischen Verhalten, aber es sind nicht zwei Vermögen, sondern der Wille ist eine besondere Weise des Denkens: das Denken als sich übersetzend ins Dasein, als Trieb, sich Dasein zu geben" 26),

so ist damit das Problem schon längst geklärt, das sich die moderne Wissenschaft aus dem Verhältnis vorgängiger Interessen und davon determinierter Erkenntnisweisen macht. Hegel hat sowohl die Notwendigkeit der Erkenntnistätigkeit als auch ihren Nutzen abgeleitet. Der Widerspruch des Willens, sich geltend machen zu wollen und nicht objektiv zu sein, verlangt nach einer denkenden Befassung mit der Objektivität, die dem unmittelbaren Willen - den, wie Hegel es nennt, "Trieben, Begierden, Neigungen" 27) - äußerlich gegenübersteht

> "Die Objektivität ist ... die einseitige Form im Gegensatz der subjektiven Willensbestimmung, hiermit die Unmittelbarkeit des Daseins als äußerliche Existenz; der Wille wird sich in diesem Sinne erst durch die Ausführung seiner Zwecke objektiv." 28)

So ist die Erkenntnistätigkeit, gerade weil sie frei ist, das Mittel, den eigenen Willen zu "objektivieren", ihm Geltung zu verschaffen, sofern er sich der erkannten Wirklichkeit als Mittel bedient.

In diesen philosophischen Grundbestimmungen ist das ganze Dilemma moderner Industriegesellschaften auf den Begriff zu bringen: die Naturwissenschaft hat es durch ihre Theorien ermöglicht, im Zeitalter der Industrie die Mittel für die vielfältigen Bedürfnisse der Menschheit herzustellen. Auf dem Felde der Wissenschaft vom Menschen ist die Entwicklung nicht sehr weit vorangeschritten. Solange die Geistes- und Sozialwissenschaften das Problem noch nicht gelöst haben, ob Erkenntnis möglich sei; solange sich diese Abteilung der Wissenschaft nicht dazu verstehen will, sich verantwortlich zu fühlen für die Ziele, die den gesellschaftlichen Prozeß bestimmen; solange diejenigen Theoretiker, die das abstrakte Ideal vertreten, sich für den Menschen und seine freie Betätigung in Wirtschaft und Gesellschaft einzusetzen, sich auf die Hilfe von Nachbarwissenschaften verlassen, für deren theoretische Leistungen sie sich nicht zuständig fühlen, und statt dessen eine eigene Begrifflichkeit entwickeln, um die "Totalität" gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Zusammenhänge in ihrer Objektivität zu fassen, um so ihrem Ziel näherzukommen und sich nicht auf gesellschaftliche Funktionalität zu verpflichten - solange wird das Problem mangelnder Praxisrelevanz der Wirtschaftspädagogik keiner Lösung zugeführt werden.

ANMERKUNGEN

## ANMERKUNGEN

### EINLEITUNG

1) Es sei hier stellvertretend erinnert an Karl Abraham, der sich die Aufgabe stellt, die "Eigenart der Wirtschaftspädagogik infolge des ökonomischen Charakters der von ihr zu untersuchenden pädagogischen Prozesse" zu bestimmen.
Vgl. Karl Abraham: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. Heidelberg 1966, S. 16 ff.
Und auch Wolfgang Lempert als Vertreter der kritischen Richtung der Wirtschaftspädagogik ist in seinen Arbeiten bemüht, dieser Eigenart der Wirtschaftspädagogik gerecht zu werden.

2) ebd., S. 16.

3) Daß "die Wirtschaft" ein Bereich ist, der eigenen Gesetzen unterliegt, ist logische und praktische Voraussetzung der Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftspädagogen beziehen daraus ihr Selbstbewußtsein als Vertreter einer praxisrelevaten Disziplin. Das Wissen um die Wichtigkeit des Bereichs gesellschaftlicher Arbeit und die Sicherheit, daß in Bezug auf diesen Bereich eine "zusätzliche" Reflexion auf die Erziehung des Menschen für die Arbeitswelt unabdingbar ist, ist so zumindest implizit eine "Kritik" an der Weltabgewandtheit der Allgemeinen Pädagogik, die für diese Aufgabe der Pädagogik nur unzureichende theoretische Grundlagen bietet. Die Reflexion auf die Funktion von "Hilfswissenschaften" für die Wirtschaftspädagogik zielt darauf, diesen "Mangel" zu beheben, indem sie der Arbeitswelt als eigenständigem und eigenständig zu untersuchendem Bereich gerecht zu werden sucht.

4) Wolfgang Lempert: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt 1974, S. 8.

5) Der Begriff "Phase" ist hier nicht zu verstehen als die zeitlichen Einschnitte einer Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als eigenständiger Disziplin. Vielmehr sollen damit im weiteren Sinne theoriegeschichtliche "Epochen" gemeint sein, die, ohne daß die Wirtschaftspädagogik als Spezialdisziplin der Pädagogik schon institutionalisiert war, dennoch in thematischem Zusammenhang mit deren wissenschaftlichem Anliegen stehen. Um diesen inhaltlichen Zusammenhang darzustellen und zu begründen, werden an dieser Stelle einige Grundzüge früherer Theorien, soweit es im Zusammenhang des in dieser Arbeit behandelten Themas von Interesse ist, resultathaft dargestellt.

6) Zum Beleg dieser These sei verwiesen auf Wilhelm Flitner:

> "Gegen Ende der 1880er Jahre bis zur Jahrhundertwende entstand ein allgemeines Unbehagen an dem Erziehungssystem, welches im 19. Jahrhundert aufgerichtet worden war ... jetzt wurde es einer schnell um sich fressenden Kritik ausgesetzt. Die gesamte Erziehung wurde als verkehrt hingestellt."

Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf 1967, S. 15.

7) Georg Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1914, S. 21.

8) > "Den Intellekt auszubilden, ist verhältnismäßig leicht ... Bei der Bildung des Charakters, der von den Tugenden der Hingabesittlichkeit erfüllt sein soll, handelt es sich aber um eine Umbiegung des egoistisch gerichteten Willens."

(Georg Kerschensteiner, Der Begriff..., a.a.O., S. 37 ff.)

9) ebd., S. 46.

10) In diesem materialen Freiheitsbegriff nehme ich Bezug auf die Bestimmungen, die Hegel in seiner Rechtsphilosophie über menschliche Vernunft und menschliches Handeln ableitet:

> "Der Wille, der bloß dem Begriffe nach Wille ist, ist an sich frei, aber zugleich unfrei, denn wahrhaft frei wäre er erst als wahrhaft bestimmter Inhalt; dann ist er für sich frei, hat die Freiheit zum Gegenstand, ist die Freiheit. Was nur erst nach seinem Begriffe ist, was an sich bloß ist, ist nur unmittelbar, nur natürlich ... Was nun so erst an sich ist, ist nicht in seiner Wirklichkeit. Der Mensch der an sich vernünftig ist, muß sich durch die Produktion seiner selbst durcharbeiten durch das Hinausgehen aus sich, aber ebenso durch das Hineingehen in sich, daß er es auch für sich werde."

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Frankfurt 1970, S. 61 ff Hervorhebungen im Original).

ZUR THEORIEGESCHICHTE DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Humboldt - die Forderung nach Allgemeinbildung

1) Wilhelm von Humboldt. Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt: Werke. Hrg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1960, S. 109.

2) Dieser Fragestellung ist Humboldts frühes (oben zitiertes) Werk gewidmet, auf das sich viele seiner modernen Kritiker beziehen, wenn sie ihm - zu Unrecht - weltfremden, sogar staatsfeindlichen Idealismus vorwerfen.
Vgl. Zur Kritik solcher Fehleinschätzungen des Humboldt'schen Standpunkts Irmgard Kawohl: Wilhelm von Humboldt in der Kritik des 20. Jahrhunderts. Ratingen 1969.

3) Humboldt, Ideen ..., a.a.O., S. 224.

4) ebd., S. 142.

5) ebd., S. 212.

6) ebd., S. 107.
Den gleichen Gedanken formuliert Humboldt am Individuum:

> "Freiheit ist gleichsam nur die Möglichkeit einer unbestimmt mannigfaltigen Thätigkeit; Herrschaft, Regierung überhaupt zwar eine einzelne, aber wirkliche Thätigkeit. Sehnsucht nach Freiheit entsteht daher nur zu oft erst aus dem Gefühle des Mangels derselben." (ebd., S. 57 ff.)

7) ebd., S. 83.

8) Dies erläutert Humboldt in der Charakterisierung der "Gefahr", die "größere Vereinigungen" in sich bergen:

> "Endlich entstehen auch Vereinigungen freier Menschen in einer Nation mit grösserer Schwierigkeit. Wenn nun diess auf der einen Seite zur Erreichung der Endzwekke schadet - wogegen doch immer zu bedenken bleibt, dass allgemein, was schwerer entsteht, weil gleichsam die langgeprüfte Kraft sich in einander fügt, auch eine festere Dauer gewinnt - so ist doch gewiss überhaupt jede grössere Vereinigung minder heilsam. Je mehr der Mensch für sich wirkt, desto mehr bildet er sich. In einer grossen Vereinigung wird er zu leicht Werkzeug." (ebd., S. 93 ff.)

9) ebd., S. 67.

10) ebd., S. 71.

11) Im Begriff der "Mannigfaltigkeit", die sich im freien Wirken der Individuen herstellt

> "Ich könnte hier ein erfreuliches Gegenbild eines Volkes aufstellen, das in der höchsten und ungebundesten Freiheit, und in der grössesten Mannigfaltigkeit seiner eignen und der übrigen Verhältnisse um sich her existirte ...; zeigen, welche Stärke hervorblühen müsste, wenn jedes Wesen sich aus sich selbst organisirte, wenn es, ewig von den schönsten Gestalten umgeben, mit uneingeschränkter, und ewig durch die Freiheit ermunterter Selbstthätigkeit diese Gestalten in sich verwandelte; wie zart und fein das innere Dasein des Menschen sich ausbilden, wie es die angelegentlichere Beschäftigung desselben werden, wie alles Physische und Aeussere in das Innere, Moralische und Intellektuelle übergehen, und das Band, welches beide Naturen im Menschen verknüpft, an Dauer gewinnen würde, wenn nichts mehr die freie Rükwirkung aller menschlichen Beschäftigungen auf den Geist und Charakter störte; ... wie in diesem Volke keine Kraft und keine Hand für die Erhöhung und den Genuss des Menschendaseins verloren ginge ..." (ebd. S. 88 ff.),

sind beide Momente des Humboldt'schen Menschenbilds enthalten: Zum einen die emphatische Betonung der individuellen Freiheit als unabdingbares Erfordernis zur Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten, zum anderen gerade in dem Hochhalten der schöpferischen Potenzen des Menschen das formelle Moment, daß die Entfaltung menschlicher Kräfte per se als Positivum erscheint. Die "Mannigfaltigkeit", von der Humboldt spricht, ist eine des Volkes, "seiner eignen und der übrigen Verhältnisse um sich her" - und keineswegs notwendigerweise die Mannigfaltigkeit des Individuums: die Beschränktheit des Einzelnen steht zum Humboldt'schen Ideal der Mannigfaltigkeit nicht im Widerspruch, sondern ist sehr wohl damit vereinbar. Grundlage dieses Menschenbildes, das die schöpferische Kraft als solche hochhält, weil sie die des Individuums ist, ist also ein Begriff der "Kraft" des Menschen, der Unterschiede in den "Kräften" der Menschen nicht aus-, sondern einschließt. Auf diesen im Begriff der "Mannigfaltigkeit" enthaltenen Gesichtspunkt des Humboldt'schen Menschenbilds ist im weiteren bei der Klärung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialisierung näher einzugehen.

12) ebd., S. 71.

13) Auf die Differenzierung des Menschen "in seinem Innern" kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Dennoch sollen die grundlegenden Bestimmungen, die Humboldt über Sinnlichkeit und Energie des Menschen in ihrem Verhältnis zum Forschen und Schaffen entwikkelt, in ihren Grundzügen dargestellt werden, um das Verständnis dafür zu erleichtern, daß Humboldt einerseits die Beschränkung der staatlichen Funktionen fordert, um die freie Entwicklung der Individuen zu ermöglichen, andererseits aber ein Programm für eine Erziehung aufstellt, die die Menschennatur erforderlich macht, weil sie sie von sich aus nicht leisten kann. Dieser Widerspruch setzt ein Menschenbild voraus, das beide Momente - zur Freiheit fähig zu sein und zur Freiheit erst gebildet werden zu müssen - als Wesen der Menschennatur behauptet. Es ist die "Energie, welche gleichsam die Quelle jeder thätigen Tugend, und die nothwendige Bedingung zu einer höheren und vielseitigeren Ausbildung ist." (ebd., S. 61 ff)
In der aus der Sinnlichkeit des Menschen stammenden Energie, in seiner Kraft findet Humboldt eine natürliche Eigenschaft, die dem Menschen, ohne daß er schon gebildet wäre, dazu bestimmt, gebildet zu werden. So ist eigentlich, eben der Natur des Menschen nach, in ihm schon vorhanden, was erst gebildet werden soll:

> "Meiner Idee nach, ist Energie die erste und einzige Tugend des Menschen. Was seine Energie erhöht, ist mehr werth, als was ihm nur Stoff an die Hand giebt." (ebd., S. 133).

14) ebd., S. 141 ff.

15) ebd., S. 144.

16) ebd., S. 95.

17) ebd., S. 170.

18) Es zeigt sich, wie sehr die Annahme, Humboldt sei in seinen späteren Bemühungen um eine Ausgestaltung des Bildungswesens in praktischer Hinsicht seinen frühen "staatsfeindlichen" Auffassungen untreu geworden, an der Sache vorbeigeht, folgte er doch in diesen bildungspolitischen Vorschlägen und Maßnahmen sehr wohl den in seinem frühen Werk entwickelten Prinzipien. Daß Humboldts frühe Theorie und spätere Praxis in unzulässiger Weise auseinanderdividiert werden, hat seinen Grund in der Fehleinschätzung der Humboldt'schen Wendung gegen "den Staat". Offensichtlich wird über den Angriffen Humboldts gegen "den Staat" vergessen, welchen Inhalts diese Angriffe und welcher Art die Konsequenzen sind, die Humboldt aus seiner kritischen Wendung gegen "Übergriffe" des Staats zieht: nämlich die, einen idealen Staat philosophisch aus der Menschennatur zu begründen.

Zur hier angesprochenen Kritik an der Humboldt'schen "Staatsfeindlichkeit" vgl. Siegfried A. Kaehler: Wilhelm von Humboldt und der Staat Göttingen 1963. Kaehler versteigt sich in diesen ungerechtfertigten Vorwurf so sehr, daß er sich die spätere Tätigkeit Humboldts als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht nicht anders erklären kann als durch Opportunismus und Charakterlosigkeit.

19) Humboldt, Ideen ..., a.a.O., S. 142.

20) ebd., S. 123.

21) "Wir stehen wieder auf einer anderen und unstreitig einer höheren Stufe, wenigstens auf einer, die uns höher führen kann - dann offenbar sind wir im Werden."
(Wilhelm von Humboldt: Brief an Körner, 19. November 1793. In: Briefe. Auswahl von Wilhelm Rößle. München 1952, S. 89.)

22) ebd., S. 147.

23) "Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jetzt auf einer Stufe, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann." (ebd., S. 105)

24) Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Werke. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1969, S. 188.

25) Auch Heydorn geht mithin an Humboldts Anliegen vorbei, wenn er ihm negativ anrechnet, daß seine Auffassung "nicht auf der Grundlage einer Klassengesellschaft beruht, sondern vielmehr ihre Aufhebung intendiert".
(Heinz-Joachim Heydorn: Wilhelm von Humboldt. In: Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke: Studien zur Sozialpolitik und Philosophie der Bildung II. Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973, S. 74.)

26) Humboldt: Der Königsberger ..., a.a.O., S. 171.

27) Nur zu oft wird in der bildungspolitischen Diskussion der Standpunkt des Einzelnen gar nicht erst in Betracht gezogen, wenn wirtschaftliche Notwendigkeiten zum Argument für die Zurichtung des Einzelnen, ganz unabhängig von seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten, auf die von äußerlichen Zwecksetzungen her erforderliche Qualifikation gemacht wird. Allzuleicht verkommen bildungspolitische Argumente zur nachträglichen Legitimation von Entwicklungen, die an anderer Stelle bereits vollzogen sind, und denen sich Bildungspolitiker anbequemen. Wenn von einem solchen Standpunkt aus die Identität von wirtschaftlichem Bedarf und individuellem Nutzen behauptet wird, so handelt es

sich um eine nachträgliche, aus der Natur der Sache nicht ergebende Rechtfertigung einer Politik, die auf die Entfaltung aller Potenzen des Individuums nicht gerichtet ist.

28) Wilhelm von Humboldt: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809. In: Werke IV (1969) S. 218 f.

29) Humboldt: Der Königsberger ..., a.a.O., S. 173.

30) Humboldt: Bericht der Sektion ..., a.a.O., S. 218.

31) Ein weiterer Aspekt ist in der Analyse der obigen Äußerung Humboldts von Bedeutung: die Moralität, die Humboldt als Inhalt der allgemeinen Bildung angeht. Der bei Humboldt entwickelten Bedeutung der Moral für den Menschen und ihrer Betätigung kommt bei Kant in seinen Vorstellungen über eine zu bewerkstelligende Erziehung ein noch weit größerer Stellenwert zu. Aus diesem Grunde wird die "Moralisierung" des Menschen im nächsten Kapitel in extenso behandelt werden. Hier wie sonst auch gelten die jeweils behandelten Autoren als Vertreter eines Gedankens, der bei ihnen besonders ausgeprägt und differenziert abgehandelt wird - und dies schließt durchaus ein, daß die "Vertreter" der Allgemeinbildung (Humboldt), der moralischen Erziehung (Kant) und der pädagogischen Fragestellung (Schleiermacher) in vielen Punkten übereinstimmen.

32) Humboldt: Der Königsberger ..., a.a.O., S. 188.

33) ebd., S. 83.

34) Humboldt: Ideen ..., a.a.O., S. 83.

## Kant - Moralität als Erziehungsprinzip

1) Immanuel Kant: Über Pädagogik. In: Werke. Hrg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VI. Wiesbaden 1956, S. 706.

2) ebd., S. 704.

3) ebd., S. 703 ff.

4) ebd., S. 701.

5) Auf das "Weltbeste", also auf den Zusammenhang der Staaten untereinander, und auf das Verhältnis des "Weltbesten" (des nationalen Wohls) sowie des "Eigennutzes" zur Moral wird im letzten Teil dieses Kapitels einzugehen sein.

6) ebd., S. 711.

7) "Man muß bei Kindern aber nicht den Charakter eines Bürgers, sondern den Charakter eines Kindes bilden." (ebd., S. 741).

8) ebd., S. 741. (Hervorhebungen im Original)

9) Immanuel Kant: Der Streit der Facultäten. In: Werke. Bd. VI. Wiesbaden 1956, S. 367.

10) Vgl. hierzu Kant: Über Pädagogik, a.a.O., S. 697 ff.

11) Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Sicht. In: Werke. Bd. VI. a.a.O., S. 678.

12) Kant: Über Pädagogik, a.a.O., S. 697.

13) Immanuel Kant: Zum ewigen Frieden. In: Werke. Bd. VI.a.a.O., S. 223 ff.

14) Kant: Über Pädagogik, a.a.O., S. 51.

15) Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Werke. Bd. IV.a.a.O., S. 67.

16) Kant: Zum ewigen Frieden, a.a.O., S. 238.

17) Immanuel Kant: Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In Werke. Bd. VI, S. 39.

18) Kant: Ideen zu ..., a.a.O., S. 45

19) Kant: Zum ewigen Frieden, a.a.O., S. 226.

20) Kant: Ideen zu ..., a.a.O., S. 46.

21) Wenn etwa im Faschismus die Tugend der Hingabe des Bürgers für seinen Staat propagiert und das Aufgehen des Bürgers im höheren Zweck gefordert wird, so ist das, wenn auch Begriffe wie "Pflicht" und der Staat "als Zweck an sich" diese Assoziation wecken, prinzipiell und wesensmäßig von der Kant'schen Gedankenführung unterschieden.

Kerschensteiner

Die staatsbürgerliche Erziehung - ein realistisches Ideal

1) Georg Kerschensteiner: Theorie der Bildung. Leipzig 1928, S. IV ff.
In diesem grundlegenden Werk unternimmt Kerschensteiner den Versuch, Kritiker, die ihm vorwerfen, den Menschen zum Staatsbürger degradieren zu wollen und die Pädagogik auf Hilfsfunktionen für die Staatsgewalt zu reduzieren, durch die Entwicklung einer Theorie zu widerlegen, die "das letzte Ziel aller Bildung nicht im 'Staatsbürger', sondern in der sittlich autonomen Persönlichkeit sieht."
Vgl. Georg Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1923, S. IV.

2) Es handelte sich in jener Epoche der deutschen Schulgeschichte um eine Zeit, in der der deutsche Staat die Einflüsse einzelner gesellschaftlicher Einrichtungen und Interessen auszuschalten begann. So wurde der Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht reduziert, und, was im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit vor allem von Interesse ist, es wurde von staatlicher Seite aus der Berufsschule zur Pflicht gemacht, dafür Sorge getragen, daß die Ausbildung für Wirtschaft und Industrie nicht länger von gesellschaftlichen Kräften in alleiniger Verantwortung getragen wurde, die sie allzusehr auf ihre Sonderinteressen hin gestalteten.
Vgl. hierzu Silke Axhausen: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Kritik des pädagogischen Idealismus. Königstein (Ts.) 1980, S. 62 ff.
Speziell auf die Mißstände in der beruflichen Erziehung zum Handwerk

> "Es gab bald kaum mehr gute Lehrverhältnisse; die Überantwortung der Berufserziehung an das individuelle Nützlichkeitsstreben führte zur inneren Aushöhlung der Meisterlehre"

zielt die vom Kölner Institut für Berufserziehung im Handwerk herausgegebene Schrift: Die Bedeutung Georg Kerschensteiners für die Berufserziehung im Handwerk, Köln 1954, S.9.

3) Kerschensteiner, der nicht umsonst Reformpädagoge ist, gelangt - nach Axhausen - in seiner Kritik an der existenten staatsbürgerlichen Erziehung vom Standpunkt eines "idealen Rechts- und Vernunftsstaates" aus sogar zu einer "antidemokratischen Einstellung", von der aus er das Ausbildungswesen seiner Zeit beurteilt. So sehr auch eine solche Analyse der Kerschensteiner'schen Theorie von einem gesellschaftskritischen Standpunkt geprägt sein mag - eines bleibt festzuhalten: daß - wie im folgenden zu zeigen sein wird - Kerschensteiner bei aller Kritik diese von vornherein als konstruktive verstanden wissen will und sie deshalb mit der Aufgabe der Förderung eben der Gesellschaft betraut, der er an anderer Stelle manifeste Kritik entgegenzusetzen weiß.
Vgl. Axhausen, a.a.O., S. 79 ff.

4) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O. S. IV.

5) In Kerschensteiners "Theorie der Bildung" thematisiert er die Gesetzlichkeiten der Entwicklung der Arbeitswelt - freilich unter pädagogischem Aspekt, weshalb sein "Wissen" über die objektiven Kräfte, die diese Entwicklung bestimmen, sich in letzter Konsequenz auf die Behauptung reduziert, daß in der Arbeitswelt andere Kräfte (gefaßt als Naturnotwendigkeiten) eine Rolle spielen als in der Pädagogik, die Ideale zu ihrem Ausgangspunkt hat.

6) Georg Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Forderungen für die Schulorganisation. Berlin 1924, S. 13 (Hervorhebungen im Original)

7) Georg Kerschensteiner (ohne Angabe). Zitiert in: Udo Müllges: Bildung und Berufsbildung. Ratingen 1967, S. 25.

8) Dafür spricht auch die entschiedene Wendung Kerschensteiners gegen elitäres Herrenbewußtsein:

> "Für eine .. Gruppe von Menschen baut der Stolz ihrer Herrennatur eine Abschließung gegen ihre Volksgenossen. Sie wollen nicht gleiche Rechte und Pflichten mit der Masse teilen und wenden heute noch ihren Blick zurück in die Vergangenheit, wo der Gang der Kultur bestimmt wurde durch eine kleine Zahl kraftvoll Herrschender."

(Georg Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1914, S. 2)

9) ebd., s. 25.

10) Kerschensteiners Kritik am Neuhanismus, die sich gegen überflüssigen Wissensbalast wendet, hat ihre reale Grundlage in einem Bildungskonzept, das in übertriebener Weise Wert legte auf die Inhalte der klassischen Bildung:

> "In den höheren Schulen wurde fast ausschließlich ein altsprachlicher Unterricht erteilt, dessen Ziel es war, die Fertigkeit in der Nachahmung der altklassischen Schriftsteller zu errichten, 'in Sprache, Form und Sinn der Alten zu reden, zu dichten, zu philosophieren'."

(Karl-Heinz Günther u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin 1966, S. 175 ff.)

Zielpunkt dieser Konzeption war jedoch die Idee einer allseitigen Entwicklung, die man am besten in den klassischen Bildungsinhalten gewährleistet sah, weil darin eben diese Idee selbst als höchstes Ideal des Menschen dargestellt wurde. Kerschensteiners Kritik an der Überflüssigkeit von Bildungsinhalten ignoriert dieses Anliegen, um den Maßstab der praktischen Wirksamkeit an eine Richtung der Bildungsphilosophie anzulegen, die ihrem Kern nach gerade gegen eine Unterwerfung der Bildung unter praktische Bedürfnisse gerichtet ist - er kann also damit auch den Anspruch auf eine objektive Kritik des Neuhumanismus nicht erheben. Mit dem gleichen Recht, mit dem Kerschensteiner den Neuhumanisten seine Vorstellung einer an praktischen Erfordernissen orientierten Ausbildung entgegenhält, wenn er deren "Weltfremdheit" konstatiert, mit dem gleichen Recht kann auch ein Neuhumanist an Kerschensteiners Theorie den "Mangel" ausfindig machen, daß sie eben nicht dem neuhumanistischen Bildungsideal folge und "bloß" "utilitaristisch" sei.

11) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 200.

12) Ähnlich argumentiert Theodor Litt, der sich allerdings im Unterschied zu Kerschensteiner sehr engagiert mit der Frage der "inneren Schicksale, denen der Mensch durch die prinzipiell ins Unbegrenzte fortgehende Arbeitsteilung ausgeliefert ist", befaßt.
(Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum 1959, S. 35.)
Im Kern jedoch ist er in seiner Befassung mit der "Arbeitsordnung ..., die sich im Gefolge der naturwissenschaftlich-technischen Naturbeherrschung einstellen muß" (ebd., S. 34), der gleichen Ansicht: es handelt sich bei den Härten der Arbeitsteilung für den Menschen um unausweichliche Sachnotwendigkeiten. Was ihn kümmert, ist die mangelnde theoretische Befassung mit diesem Problem:

> "Die Arbeit will 'organisiert' sein. Welche Richtung dieses organisierende Denken einschlagen wird, ist leicht vorauszusehen. Die Organisation verspricht um so besser zu funktionieren, je vollkommener sie sich den Forderungen anpaßt, die aus dem Gefüge der durch die Produktion zu bemeisternden Sache entspringen. ... Wo in dieser Weise geplant und verfügt wird, da kommt es dahin, daß schließlich das, was dem einzelnen innerhalb des Gesamtprozesses stehenden Menschen als Leistung abverlangt wird, sich rein und ausschließlich nach dem Diktat der Sache richtet - mit der oft beklagten Wirkung, daß die Frage, wie es ihm als Menschen bei dieser Unterwerfung unter die Sachordnung ergehen mag, überhaupt nicht gestellt wird." (ebd., S. 35).

Dies hat zur Folge, daß dem arbeitenden Menschen die Möglichkeit entzogen wird,

> "sich von dem Ganzen, aus dem heraus sich Sinn und Zweck seiner besonderen Leistung bestimmt, eine auch nur einigermaßen zutreffende Vorstellung zu machen. Jetzt ist es wirklich so weit, daß er mit dem, was er tut, an ein Sachgefüge gleichsam angeschmiedet ist, dessen Bau ihm vollkommen undurchsichtig ist. Die Sache hat ihn zu ihrem Sklaven entselbstet. Der 'Fortschritt' ist ihm zum Zwingherrn geworden." (ebd., S. 35 ff.)

Weil Litt diese "Entfremdung" als theoretisches Problem faßt, kommt er dazu, seine Anteilnahme am Schicksal des arbeitenden Menschen auch auf die auszudehnen, die als Gestalter der Arbeit den Menschen unberücksichtigt lassen:

> "Hüten wir uns indessen vor der Versuchung, uns die menschliche Bedeutung der Entwicklung, die die Sache zum Sieg über den Menschen führt, ausschließlich an dem Schicksal des an das Fließband gebannten Arbeiters zu veranschaulichen! Machen wir uns vielmehr klar, daß seine Lage der allerdings extreme Fall eines Grundverhältnisses ist, indem alle an dem Ganzen des Produktionsprozesses Beteiligten, sei es planend, sei es handelnd, sei es führend, sei es ausführend, befangen sind!" (ebd. S. 36)

13) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 200

14) Die Technik als solche zum Verursacher von sozialen Problemen zu machen, ist nun freilich ein Widerspruch, ist es doch in der Natur der Technik als der Umsetzung naturwissenschaftlicher Kenntnisse enthalten, daß sie für unterschiedliche Zwecke dienstbar gemacht werden kann, ganz nach dem Willen dessen, der sie anwendet. Aus diesem Grunde wird jede Theorie, die der Technik das anlastet, was ihrer Anwendung geschuldet ist, zwangsläufig zum Fortschrittsfeind, der neben der Anerkennung ihrer guten "Seiten" die Verurteilung "ihrer" Mängel für erforderlich hält. Indem diese Mängel als naturgegeben betrachtet werden, wird so von vornherein die Möglichkeit einer Verhinderung solcher Mängel durch die Art und Weise des Umgangs mit der Technik theoretisch ausgeschlossen - eine Auffassung, die ihrem Kern nach dem Ideal, daß der Mensch das Subjekt seiner Lebensumstände sei, entgegensteht.

15) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 376.

16) ebd., S. 376 ff.

17) Kerschensteiner: Grundaxiom ..., a.a.O., S. 74.

18) Die Mängel dieser Argumentation liegen auf der Hand:
Zum ersten widerspricht eine solche, von Kerschensteiner behauptete Wirkung von "zu viel" Wissen dem Charakter des Wissens: Kenntnisse über welchen Gegenstand auch immer sind wohl kaum dazu geeignet, die Neugier, das Wissenwollen zu verhindern oder auch nur zu erschweren - also verdankt sich auch Kerschensteiners Polemik gegen die Schultypen, die den Schüler mit "zuviel" belasten, einem sachfremden Kriterium.
Zum zweiten ist der Gedankengang in der Konsequenz des ersten Fehlers in sich widersprüchlich: Wenn der Inhalt des Wissens dem Schüler als unnötige Last erscheint - indem dieser es zur Kenntnis genommen und damit gezeigt hat, daß eine Setzung Kerschensteiners, von der in folgenden noch die Rede sein wird, jedenfalls nicht stimmt: daß nämlich unterschiedliche Dispositionen zu bestimmten Tätigkeiten und den dafür erforderten Kenntnissen der Grund dafür sind, ob ein Wissensstoff angeeignet wird oder nicht -, so stellt das für den Schüler nur in Bezug auf eine künftige Tätigkeit, in der das abgelehnte Wissen erforderlich ist, ein Problem dar. Der Kerschensteiner'sche Schluß, daß Wissen reduziert werden müsse, weil der Schüler mit Wissen überfrachtet werde, ist diesem Problem inadäquat.

19) Vgl. hierzu Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., Vorwort.

20) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O.,s. 23.

21) ebd., S. 39.

22) ebd., S. 41.

23) ebd., S. 203.

24) ebd., S. 203.

25) Wenn Kerschensteiner weiter fragt:

> "Hat nicht Kant den Pflichtbegriff von aller Neigung abgelöst, Pflicht als 'Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung für das Gesetz' definiert und ihr in der Kritik der praktischen Vernunft jene berühmte Apotheose angedeihen lassen, die mit der Frage nach 'dem ihrer würdigen Ursprung und der Wurzel ihrer edlen Abkunft endigt, welche alle Verwandschaft mit Neigungen stolz ausschlägt?' ",

so beruft er sich allerdings zu Unrecht auf Kant. Wo Kant, wie Kerschensteiner selbst noch referiert, die Pflicht als Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung für das Gesetz ableitet, also durchaus nicht die Pflicht "stolz alle Verwandtschaft mit Neigungen ausschlagen" läßt, sondern um des Eigennutzes willen die selbstbewußte Unterordnung un-

ter das Gesetz fordert; wo Kant die Widersprüche einer solchen Unterordnung als auch den Charakter des Rechts begrifflich aufzufangen vermag, da reduziert Kerschensteiner die Pflicht schlicht auf den Gegensatz zu allen Neigungen und Interessen des Menschen, findet für das Recht, dem der Mensch sich unterordnen soll, die begriffslose Formel des "sozialen Ganzen", und entleert auf diese Weise, wenn er in Kant sein eigenes Gedankengut vorfinden will, dessen Theorie ihres aufklärerischen Gehalts.
An anderer Stelle weist Kerschensteiner auf den Unterschied zur Kant-'schen Auffassung hin:

> "Ich stimme mit H. Schwarz ... vollständig darin überein, der im Gegensatz zu Kant erklärt, daß aus der Natur der Neigung des einzelnen die sittlichen Aufgaben sich bestimmen müssen."

(Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Bildung, a.a.O., S. 22 ff)
Auch hier jedoch kürzt sich der Kerschensteiner'sche Zusammenhang von Neigung und Pflicht ganz auf das Formelle zusammen - die Pflicht soll subjektiv gewollt sein:

> "Unsere Erziehung zur Sittlichkeit, wie sie im Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung eingeschlossen ist, kann und darf nicht darauf ausgehen, den einzelnen von dem Banne jeglicher Neigung frei zumachen und in der Nötigung zu einem ungern angenommenen Zweck allein den echten Begriff der Pflicht zu suchen." (ebd., S. 23).

26) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 204.

27) ebd., S. 204.

28) ebd., S. 200.

29) ebd., S. 204.

30) In diesem Zusammenhang sei erwähnt, mit welcher Klarheit Kerschensteiner ausspricht, für welche Bürger sein Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung zur Pflicht in erster Linie bestimmt ist. Am arbeitenden Menschen schätzt er zum einen zur staatsbürgerlichen Gesinnung gehörende Tugenden wie "Gewissenhaftigkeit, Ehrlichkeit, Ausdauer, Umsicht, Fleiß, Sparsamkeit, Freude am Schaffen und damit Freude am Leben, Tüchtigkeit im Beruf usw.", fordert darüber hinaus, damit diese Tugenden nicht in "egoistischer" Manier zum Tragen kommen, "Tugenden der Rücksichtnahme und Hingabesittlichkeit" und differenziert anschließend grundlegend zwischen "Köpfen, deren geistige Anlagen wissenschaftliche Schärfe und Dekweise zulassen" und anderen:

> "Für die Massen ist die frühzeitige Gewöhnung an staatsbürgerliche Tugenden von weit größerer Bedeutung als die neutrale politische Schulung."

Der Übergang zu einer Theorie von naturbedingten Unterschieden von Führer und Geführten liegt hier nicht fern. Die Praxis einer Arbeitsschule, die sich an solchen Prinzipien orientiert, ist unter diesem Gesichtspunkt ideologiekritisch zu überprüfen.

(Georg Kerschensteiner: Der Begriff ... a.a.O., S. 19 ff.)

31) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 39.

32) ebd., S. 205

33) Das Prinzip der "autonomen Sittlichkeit" ist formell: es besteht in der Forderung Kerschensteiners, die von außen vorgegebene Pflicht solle vollständig durch den eigenen Willen akzeptiert und so zu dessen ganzem Inhalt und zur zweiten Natur des Menschen werden:

> "Mit dem Erlebnis dieser geltenden Werte stellt sich der autonome Sollensruf ein. Dieser aus dem eigenen Innern quellende, nicht von außen kommende Sollensruf ist nichts anderes als der autonome Pflichtruf. Damit tritt der autoritativen (legalen) Sittlichkeit eine autonome Sittlichkeit gegenüber, herausgewachsen allerdings aus der autoritativen ... Schon auf der Stufe der autonomen Sittlichkeit, die sich allezeit bewußt ist, die Gottheit in ihren Willen aufgenommen zu haben, wird jede 'neigungslose', d.h. jede unserm Triebwillen fremde oder gar ihm widerwärtige Aufgabe übernommen, wenn und soferne durch sie die Pflichtforderung erfüllt werden kann." (ebd., S. 206.)

34) Prinzip der bildungspolitischen Auseinandersetzung war der Streit um die Anpassung des Schulwesens an die gesellschaftlichen Erfordernisse. Was sich in den Neuerungen - in der Gliederung des Schulwesens als auch den inhaltlichen Reformen - niederschlug, war das Bestreben der fortschrittlichen Fraktionen in der Bildungspolitik, nicht länger die Herkunft der Kinder über ihre Erziehung und die davon abhängigen Lebenschancen entscheiden zu lassen, sondern die Leistung zum Kriterium ihres Lebensweges zu machen, also auch allen Kräften, die dieser Neuorientierung im Wege standen, keinen Einfluß mehr auf das Ausbildungssystem zuzugestehen.
Vgl. dazu Axhausen, Erziehungswissenschaft ..., a.a.O., S. 78 ff.

35) Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. I. Hrsg. von Gerhard Wehle. Paderborn 1966, S. 5. (Hervorhebungen im Original)

36) Kerschensteiner:Der Begriff ... a.a.O., S. 1.

37) ebd., S. 3.

38) Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist der Übergang, den Kerschensteiner von der Natur der sozialen Zusammenhänge auf die Methode der Erziehung macht:

> "Welches sind die Grundverhältnisse, die das soziale Leben im Staat beeinflussen? Wenn wir ähnliche Verhältnisse in unseren Schulen herstellen können, werden sie sicher ein geeignetes Mittel bilden zur Erziehung für das Leben im Staate." (ebd., S. 40 ff.)

Die sozialen Verhältnisse gelten ihm unmittelbar als Beispiel, nicht als Gegenstand theoretischer Bemühung.

39) ebd., S. 6. (Hervorhebungen im Original)

40) ebd., S. 27.

41) Auf die Identität von Recht und Pflicht hingewiesen zu haben, ist das Verdienst Hegels, der sich die begriffliche Klärung der Sache zum Anliegen gemacht hat:

> "Gegen die Sphären des Privatrechts und Privatwohls, der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft ist der Staat einerseits eine äußerliche Notwendigkeit und ihre höhere Macht, deren Natur ihre Gesetze sowie ihre Interessen untergeordnet und davon abhängig sind; aber andererseits ist er ihr immanenter Zweck und hat seine Stärke in der Einheit seines allgemeinen Endzwecks und des besonderen Interesses der Individuen, darin, daß sie insofern Pflichten gegen ihn haben als sie zugleich Rechte haben ... Da die Pflicht zunächst das Verhalten gegen etwas für mich Substantielles, an und für sich Allgemeines ist, das Recht dagegen das Dasein überhaupt dieses Substantiellen ist, damit die Seite seiner Besonderheit und meiner besonderen Freiheit ist, so erscheint beides auf den formellen Stufen an verschiedene Seiten oder Personen verteilt ... Die abstrakte Seite der Pflicht bleibt dabei stehen, das besondere Interesse als ein unwesentliches, selbst unwürdiges Moment zu übersehen und zu verbannen. Die konkrete Betrachtung, die Idee, zeigt das Moment der Besonderheit

> ebenso wesentlich und damit seine Befriedigung als schlechthin notwendig; das Individuum muß in seiner Pflichterfüllung auf irgendeine Weise zugleich sein eigenes Interesse, seine Befriedigung oder Rechnung finden, und ihm (muß) aus seinem Verhältnis im Staat ein Recht erwachsen, wodurch die allgemeine Sache seine eigene besondere Sache wird. Das besondere Interesse soll wahrhaft nicht beiseite gesetzt oder gar unterdrückt, sondern mit dem Allgemeinen in Übereinstimmung gesetzt werden, wodurch es selbst und das Allgemeine erhalten wird."

(Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts ..., a.a.O., S. 407 ff. Hervorhebungen im Original)

Man vergleiche diese "Anstrengung des Begriffs" mit dem moralischen Vorgehen Kerschensteiners gegen "Erwerbsegoismus", der dem Menschen als Charakterfehler anlastet, was nicht er verschuldet hat:

> "Erst eine lange Vergangenheit voll von blutigen inneren wirtschaftlichen, sozialen und verfassungsrechtlichen Kämpfen zeigt den Verständigen, daß der Mensch ewig wiederkehrt, der kleine Mensch mit all seinen tausendfältigen egoistischen Wünschen, mit all seinen Machtansprüchen und tyrannischen Neigungen gegen andere, mit all seiner Leichtgläubigkeit für angenehme und Schwerhörigkeit für unangenehme Dinge, mit all seiner Überzeugung von der Vollkommenheit seiner eigenen Anschauungen."

(Kerschensteiner: Der Begriff ..., a.a.O., S. 31.)

42) ebd., S. 44.

43) ebd., S. 47 ff.

44) ebd., S. 48.

45) ebd., S. 48.

46) ebd., S. 52.

47) ebd., S. 53.

48) ebd., S. 53 ff.

## DIE SOZIOLOGISIERUNG DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

1) Ausgangspunkt dieser wissenschaftlichen Entwicklung - nicht nur in der Wirtschaftspädagogik - auf eine Reflexion gesellschaftlicher Anforderungen in kritischer Absicht war die zunehmende Infragestellung überkommener Strukturen im Bildungswesen und auch in sozialen Belangen durch eine Politik, die die Reformbedürftigkeit der Gesellschaft insgesamt behauptete. Die kritische Theorie verstand sich so als adäquate Antwort auf allgemeine Notwendigkeiten gesellschaftlicher Reform, die die Wissenschaft aus ihrem "Elfenbeinturm" erlösen und endlich für Politik und Gesellschaft nützlich machen wollte. Dabei schien von besonderer Bedeutung die Reform der Ausbildung sowohl auf universitärer Ebene als auch auf der Ebene der nicht-akademischen Berufsausbildung. Konzepte der "anwendungsbezogenen", praxisnahen Ausbildung haben dort ebenso ihren Ursprung wie die Forderung nach Verwirklichung von Chancengleichheit und emanzipativen demokratischen Ausbildungsinhalten.

2) Auch heute, nach der "Blütezeit" der kritischen Wirtschaftspädagogik gehören ihre Forderungen nach Emanzipation und Chancengleichheit anerkanntermaßen zu den Ansprüchen, die von wirtschaftspädagogischer Seite aus an die Reform der Berufsausbildung gestellt werden. Prägend ist die gesellschaftskritische Wirtschaftspädagogik für ihre Disziplin auch insofern, als durch ihre verstärkte Bezugnahme auf soziologische Argumente auch an anderer Stelle verstärkt die Soziologie Eingang gefunden hat in die Wirtschaftspädagogik, wenngleich auch schon in früherer Zeit auf soziologische Begrifflichkeit Bezug genommen wurde.
   Vgl. hierzu die Arbeit von Karl Abraham "Erziehung und Industrialismus", Freiburg (Breisgau) 1970, in der das Verhältnis von Pädagogik und Wirtschaft unter der Fragestellung abgehandelt wird, "welche soziologischen Gruppen das Recht haben, im Namen der Wirtschaft zu sprechen und daher die Gesprächspartner der Erziehungswissenschaft sind" (ebd. S. 51). Die Befassung mit gesellschaftlichen Tatbeständen fällt für Abraham so selbstverständlich mit der Fachdisziplin Soziologie zusammen, daß er gesellschaftlich relevante Gruppen gleich mit dem Namen der zuständigen Disziplin bezeichnet.

3) Wie keine andere Wissenschaft ist die Soziologie eine demokratische Wissenschaft. Daß in der Zeit des Nationalsozialismus die Soziologie nur sehr bedingt zugelassen war, hat seinen Grund in dem - im weiteren zu klärenden - kritischen Charakter, den sie durchgängig durch alle Schulen und Ansätze besitzt. Die Infragestellung von "gesellschaftlichen Systemen", auch wenn sie "nur" theoretisch war, mußte einem System, das die unbedingte Unterwerfung aller Bürger in ihrem Stand forderte, als Vergehen erscheinen lassen. Umgekehrt erklärt sich auch aus dem Wissenschaftscharakter der Soziologie ihre Verbreitung in der Demokratie. Soziologische Gedankengänge sind heute Allgemeingut der

Öffentlichkeit, die sich kritisch auf politische und gesellschaftliche Tatsachen und Prozesse bezieht. So war auch zu den Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs der BRD, in der die Soziologie zum "Modestudium" wurde, der ihr anhaftende Ruch, daß sie gesellschaftsfeindliche Systemverbesserer schüfe, kein Anlaß, dieses Studium abzuschaffen oder auch nur zu begrenzen.

4) Ingrid Lisop: Zur Frage, ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist. Dt BFSch 1962. H. 3, S. 164 ff.

5) ebd., S. 166 ff.

6) Dies ist auch der Grund dafür, daß ein Hauptbestandteil der pädagogischen Wissenschaft in der Problematisierung der existenten Erziehungsziele und in der Reflexion über bessere, kindgerechtere Erziehungsziele besteht. Es ist dies der Ausgangspunkt, von dem her die Erziehungswissenschaft sich kritisch zu der betriebenen Ausbildung stellt, indem sie an sie den Standpunkt heranträgt, daß sie den eigenen Entwürfen nicht gerecht werde, weil sie sich äußeren Einflüssen ausliefere, die der Ausbildung sachfremde Maßstäbe abverlange.

7) Ingrid Lisop: Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien? Dt BFsch 1973. H. 8, S. 579 ff.

8) Gisela Stütz: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt 1970, S. 40 ff.

9) Zwischen Kerschensteiners und Litts Stellung zur beruflichen Wirklichkeit existiert kein prinzipieller Unterschied - weder hinsichtlich des Idealismus der Menschenbildung, die gegen alle Härten der Arbeitsteilung im Betrieb und für den Betrieb verwirklicht werden sollte, noch hinsichtlich der Behandlung der gesellschaftlich bedingten Arbeitsteilung einschließlich der negativen Konsequenzen für die im Betrieb Beschäftigten als quasi naturwüchsiges, in der Natur der Technik und des Fortschritts liegendes Phänomen.

10) Stütz: Berufspädagogik ..., a.a.O., S. 94.

11) ebd., S. 94.

12) ebd., S. 95.

13) ebd., S. 98.

14) Wolfgang Lempert: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt 1974, S. 130.
Insofern Lempert in der Tat derjenige unter den kritischen Wirtschaftspädagogen ist, der, wie man seinen Überlegungen über die Tauglichkeit von soziologischen Begriffen für eine emanzipative Analyse beruflichen Handelns und Lernens ansehen kann, den von anderen häufig postulierten Anspruch auf Theoriebildung in die Tat umgesetzt hat, ist - zwangsläfuig - im folgenden, soweit es um die durchgeführte Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik geht, von Lempert die Rede.

15) Wolfgang Lempert/Reinhard Franzke: Die Berufserziehung. München 1976, S. 82.

16) Um die an dieser wie an weiteren Stellen dieser Arbeit getroffenen Aussagen über die Wissenschaft Soziologie in ihrem Zusammenhang aufzuzeigen,wie er sich dem Verfasser nach der Analyse dieser Wissenschaft in all ihren unterschiedlichen Schulen und Richtungen darstellt, soll im folgenden ein knapper Überblick über das Resultat der Befassung mit der 'Soziologie' gegeben werden.Intention ist dabei vor allem, das den Aussagen zugrundeliegende Urteil des Verfassers darzulegen. Die resultathafte Form der Darstellung ergibt sich aus dem Thema der Arbeit;die Wissenschaft Soziologie ist nicht der Gegenstand,der untersucht werden soll.Insofern erheben auch die folgenden Aussagen nicht den Anspruch,Erkenntnis in abgeleiteter Form darzustellen.Sie sollen die an wirtschaftspädagogischen Inhalten getroffene Bezugnahme auf Inhalte der Soziologie verständlich machen dadurch,daß die eingeschlagene Position des Verfassers bezüglich der Wissenschaft Soziologie kenntlich wird.
Obwohl also die Form -getroffene Aussagen werden in Verbindung mit ausgewählten Zitaten erläutert- einen Ableitungscharakter ausschließt,eine wissenschaftliche Begründung der Aussagen also nicht erfolgt,erhebt der Verfasser dennoch den Anspruch,damit wesentliche Bestimmungen des Gegenstandes Wissenschaft Soziologie zu liefern.

## SOZIOLOGIE ALS BETRACHTUNGSWEISE

Noch vor jeder Befassung mit dem Gegenstand der Soziologie wird man darauf hingewiesen,daß es bereits Regeln dafür gibt,wie man 'soziologisch' zu erkennen hat:

> "Die erste und grundlegende Regel besteht darin,die soziologischen Tatbestände wie Dinge zu betrachten."

(Emile Durkheim: Regeln der soziologischen Methode.Neuwied/Berlin 1970,S 115)

Nun zeichnen sich soziologische Tatbestände aber gerade dadurch aus, daß sie als Produkte menschlichen Geistes keine Dinge sind.
Die Auflösung dieses Widerspruchs führt auf die Eigentümlichkeit der Soziologie,die Berger wie folgt ausdrückt:

> "Der Soziologe sieht keine Phänomene,die andere nicht auch sähen,er sieht nur,was andere auch sehen,mit eigenen Augen."

(Peter L. Berger: Einladung zur Soziologie.München 1977,S. 38)

Die Selbstverständlichkeit,mit der Soziologen lobend hervorheben,daß ihre Wissenschaft eine Betrachtungsweise sei,hat ihren Grund darin,daß sie tatsächlich "Betrachtungsweise",nämlich Methode ist.Am augenscheinlichsten belegt dies wohl die Tatsache,daß die Soziologie selbst ihre Begriffe als "Instrumentarium" bezeichnet - eine Charakterisierung,die zumindest das eine klarstellt: daß solche Begriffe nicht die Objektivität des Gegenstandes fassen sollen,obwohl zugleich behauptet ist,das Gesellschaftliche des Gegenstandes sei eine wesentliche Eigenschaft an ihm.
Das Verfahren,Begriffe als Resultate des Denkens zu Mitteln der Erkenntnis zu erklären,hat schon Hegel schlagend auf den Begriff gebracht:

> "Die kritische Philosophie macht es sich ... zur Aufgabe, zu untersuchen, inwieweit überhaupt die Formen des Denkens selbst zum Gegenstand des Erkennens gemacht werden müssen; allein es schleicht sich auch bald das Mißverständnis ein, vor dem Erkennen schon erkennen oder nicht eher ins Wasser gehen zu wollen, bevor man schwimmen gelernt hat. Allerdings sollen die Formen des Denkens nicht ununtersucht gebraucht werden, aber dies Untersuchen ist selbst schon ein Erkennen."

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Bd. I: Die Wissenschaft der Logik. Frankfurt 1970, S. 114.)

Neben der Aussage,Betrachtungsweise sein zu wollen,erhebt die Soziologie aber auch den Anspruch,ihren Gegenstand zu erklären.Exemplarisch Max Weber:

> "Soziologie ... soll heißen: eine Wissenschaft,welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will."

(Max Weber: Soziologische Grundbegriffe.Sonderdruck aus Wirtschaft und Gesellschaft,Tübingen 1960,S. 5.Hervorhebungen durch den Verfasser)

Der hier bei Weber ausgedrückte logische Widerspruch,einen Gegenstand dadurch erklären zu wollen,daß man ihn deutend versteht,läßt sich als der die Wissenschaft Soziologie kennzeichnende Widerspruch allgemein ausdrücken als die Behandlung "des Gesellschaftlichen","des Sozialen" etc. zugleich als Merkmal des Gegenstandes und durch den Betrachter,Verstehenden erst konstituierten,.also dem betrachteten Gegenstand äußerlichen Aspekt.

Bei Berger ließt sich dies so:

> "... das Gesellschaftliche (ist) ... 'in,mit und inmitten' vieler Bereiche menschlichen Handelns zugegen."

(Berger,a.a.O.,S 38)

Hegel dagegen bestimmte den begrifflichen Zusammenhang von Subjektivität und Objektivität als Kategorien des Denkens und der Wirklichkeit in ihrem Verhältnis:

> "Dem gemeinen Bewußtsein erscheint das demselben Gegenüberstehende, sinnlich Wahrnehmende (z.B. dieses Tier, dieser Stern usw.) als das für sich Bestehende, Selbständige, und die Gedanken gelten demselben dagegen als das Unselbständige und von einem Anderen Abhängige. Nun aber ist in der Tat das sinnlich Wahrnehmbare das eigentlich Unselbständige und Sekundäre, und die Gedanken sind dagegen das wahrhaft Selbständige und Primitive. In diesem Sinn hat Kant das Gedankenmäßige (das Allgemeine und Notwendige) das Objektive genannt, und zwar mit vollem Recht. Andererseits ist das sinnlich Wahrnehmbare insofern allerdings das Subjektive, als dasselbe seinen Halt nicht in sich selbst hat und ebenso flüchtig und vorübergehend ist, als dem Gedanken der Charakter der Dauer und des inneren Bestandes zukommt ... Ferner ist nun aber auch die Kant'sche Objektivität des Denkens insofern selbst nur wieder subjektiv, als nach Kant die Gedanken, obschon allgemeine und notwendige Bestimmungen, doch nur unsere Gedanken und von dem, was das Ding an sich ist, durch eine unübersehbare Kluft unterschieden sind. Dagegen ist die wahre Objektivität des Denkens diese, daß die Gedanken nicht bloß unsere Gedanken, sondern zugleich das Ansich der Dinge und des Gegenständlichen überhaupt sind ... Nach der bisherigen Erörterung hat die Objektivität eine dreifache Bedeutung. Zunächst die Bedeutung des äusserlich Vorhandenen, im Unterschied vom nur Subjektiven, Gemeinten, Erträumten usw.; zweitens die von Kant festgestellte Bedeutung des Allgemeinen und Notwendigen im Unterschied von dem unserer Empfindung angehörigen Zufälligen, Partikulären und Subjektiven, und drittens die vorher zuletzt erwähnte Bedeutung des gedachten

> Ansich, dessen, was da ist, im Unterschied von dem nur durch uns Gedachten und somit noch von der Sache selbst oder an sich Unterschiedenen."

(Hegel: Die Wissenschaft der Logik, a.a.O., S. 115 ff.)

Die Methode,vor dem Erkenntnisprozeß den Weg festzulegen,wie man sich dem Gegenstand erkennend nähern will (was logisch diesen schon als erkannt voraussetzt),ist die der Subsumption.

Die bestimmten Merkmale,die sich z.B. am Gegenstand 'Soziales Handeln' auffinden lassen,dienen dem Soziologen nur dazu,um sie als "Aspekte des institutionellen Handelns" sofort wieder zu verlassen und sich dem allgemeinen,abstrakten Begriff zuzuwenden.
Andere Beispiele für das Verfahren der Subsumption wären:
Familie,Betrieb,Bevölkerung etc. werden als Teile des "sozialen Systems" behandelt.Dabei werden diese konkreten Gegenstände daraufhin betrachtet,welche Funktion (Dysfunktion) sie in Bezug auf das abstrakte 'System' haben : Interaktion,Konflikt,Kommunikation usw.
Eine Erklärung der Funktion eines Gegenstandes unterstellt aber die Bestimmtheit desselben.Zu welchen sonderbaren Resultaten es führen kann,wenn ein bestimmter Gegenstand damit verwechselt wird,wie er auf einen anderen wirkt,sei (wiederum exemplarisch) an Parsons demonstriert:

> "Wirtschaftliches Verhalten ist, konkret gesehen, ein Aspekt des institutionellen Verhaltens.
> Institutionen oder institutionelles Muster stellen in dem Bezugsrahmen, der hier verwandt werden soll, einen Hauptaspekt dessen dar, was wir in einem allgemeineren Sinne als Sozialstruktur bezeichnen. Es sind die normativen Muster, durch die definiert wird, welche Formen des Handelns oder welche sozialen Beziehungen in einer gegebenen Gesellschaft als angemessen, rechtmäßig oder erwartet betrachtet werden ."

(Talcott Parsons: Die Motivierung wirtschaftlichen Handelns,In: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrg. von D. Rüschemeyer,Neuwied 1968,S. 137)

> "Derartige institutionelle Muster bilden deshalb einen Bestandteil der Sozialstruktur, weil - insofern sie wirksam institutionalisiert sind - das Handeln in den sozialen Beziehungen nicht zufällig, sondern von den Erfordernissen der institutionellen Muster gelenkt und kanalisiert wird ."

(Parsons,Die Motivierung ...,a.a.O.,S. 141)

Parsons spricht hier den Kerngedanken aus der angibt,wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gemäß soziologischer Weltsicht beschaffen ist.Die Sozialstruktur besteht "in normativen Mustern",die

die Individuen als "angemessen,rechtmäßig oder erwartet" betrachten-,nach denen sie sich demgemäß richten.

Es handelt sich bei dieser Bestimmung -wissenschaftslogisch betrachtet- um den Typus der Tautologie,einer Sorte der wissenschaftlichen Erklärung ,bei der die beiden Pole eines Verhältnisses sich wechselseitig definieren:
Die objektive Seite,die "Sozialstruktur" ist - negativ - durch ihre Wirkung auf die Individuen bestimmt.Sie ist "wirksam institutionalisiert-",gilt also,weil sich die Individuen an ihr orientieren.Umgekehrt ist die Seite des Handelns der Individuen wiederum durch die -nur negativ bestimmte- Sozialstruktur bestimmt.
Weil es die Sozialstruktur gibt -ein anderes Prädikat kommt ihr seitens der Soziologie nicht zu- ,orientieren sich die Individuen an ihr und setzen so deren Existenz ins Werk.Weil beide Pole negativ bestimmt sind und jeweils die Existenz des einen die des anderen beweisen soll,löst sich beides in die eine Behauptung auf: es gibt eine Sozialstruktur - eine Behauptung,die als Resultat wissenschaftlicher Beschäftigung das zutage fördert,was schon unterstellt war: die Existenz des Gegenstandes!

Weil in der Wirtschaftspädagogik (v.a. in ihrer kritisch-emanzipatorischen Abteilung) die Begriffe: Rolle (Norm) und Recht (Autorität) eine besondere Bedeutung haben,d.h. als soziologische Begriffe unmittelbar in die wirtschaftspädagogischen Theorien Eingang finden,werden im folgenden die beiden Begriffe anhand der Parsonschen Theorie vorgestellt:

## ZUM BEGRIFF DER ROLLE

> "Erstens werden die verschiedenen möglichen Handlungs- und Beziehungsmodi differenziert. Einige sind sozial erwünscht und gebilligt, andere werden abgelehnt und mißbilligt oder gar direkt verboten. Dieses System von differenzierten Handlungen und Beziehungen muß jedoch in jedem Falle irgendwie organisiert sein. Stabilität ist nur dann möglich, wenn Menschen innerhalb bestimmter Grenzen zur rechten Zeit und am rechten Ort das Richtige tun. Darüber hinaus ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, daß jeder weiß, was er von anderen erwarten darf. Daher finden sich in allen Gesellschaften institutionelle Definitionen von Rollen, d.h. von Verhaltensweisen, die man von bestimmten Personen in bestimmten Zusammenhängen und Beziehungen erwartet."

(Parsons, Die Motivierung ..., a.a.O., S. 141.)

Das Prinzip dieser "Ableitung" ist bereits charakterisiert worden. Worum es im weiteren gehen muß, ist die Explikation des Bedeutungsinhalts des soziologischen Rollenbegriffs. Rolle meint, wie Parsons vorführt, die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft: Weil es dem System um seine Stabilität geht, weil es aus diesem Grund die Individuen integrieren will, setzt es Verhaltensvorschriften, (Normen), die definieren, was "das Richtige" ist. Was also für den Soziologen an der Rolle von theoretischem Interesse ist, ist die Übereinstimmung von Individuum und Gesellschaft, die durch diesen Begriff bewerkstelligt ist. Das, was das System an Verhaltensweisen fordert, ist per se das Richtige, weil eigene Interessen und Bedürfnisse der Individuen wegdefiniert sind. Die Identität gesellschaftlicher Verhaltensforderungen mit individuellem Verhalten ist dadurch hergestellt, daß die Individuen durch die gesellschaftlichen Rollenvorgaben den Vorteil haben, wissen zu können, was sie vom anderen erwarten dürfen: eben das, was Inhalt der Rollendefinition ist. Die Rolle bekommt so eine doppelte Bestimmung: Zum einen ist sie Instrument der System-Selbsterhaltung, zum anderen ist sie Mittel der Handlungsorientierung für die Individuen. Die Indentität von Individuum und Gesellschaft, die in dieser Doppelung behauptet ist, hat ihren Grund in der Art und Weise, wie der Mittelcharakter für beide Pole theoretisch bestimmt ist. Die Funktionalität dieses Mittels ist in beiden Fällen behauptet, ohne jedoch an bestimmten Inhalten, also überhaupt nachgewiesen zu sein. Die Aussage, daß Rollenanforderungen funktional für Individuum und Gesellschaft seien, verdankt sich mithin dem subjektiven Wollen des Soziologen, der diese Vorschrift aufstellt, weil sie seiner Vorstellung von einer integrierten Gesellschaft entspricht. Oder, wie Parsons es ausdrückt:

> "Stabilität ist nur dann möglich, wenn Menschen innerhalb bestimmter Grenzen zur rechten Zeit und am rechten Ort das Richtige tun." (ebd., S. 141.)

"Das Richtige" ist eben das, was "dem System" und dessen Stabilität dient. Klarer kann man den Idealismus der funktionalen Betrachtung der Gesellschaft nicht ausdrücken.

Die Doppelbestimmung der Rolle enthält nach der Seite der Individuen hin eine Implikation, die, wenn man sie ernst nimmt, den Parsons'schen Ausgangspunkt - die verselbständigte Existenz des Systems gegenüber den Individuen, die integriert werden müssen - leugnet: Die Bestimmung der Rolle als Mittel der Idividuen, Verhaltenssicherheit zu erlangen, wird von der Soziologie oft konsequent verlängert in die Behaptung, daß die Individuen - eben zur Erlangung von Verhaltenssicherheit - sich selbst die Rollenanforderungen setzen. Nicht der einzelne, sondern die Gesamtheit aller Rollenträger definieren sich sozusagen die Verhaltensvorschriften, nach denen sich unter Androhung von Sanktionen alle richten müssen.

Auch hier scheint die Doppelung durch, die das Prinzip des Rollenbegriffs kennzeichnet: die Individuen als Objekt einer Institution, die sie selbst zu ihrem Vorteil geschaffen haben; die Rolle als Bedürfnis und als Pflicht; das System als Produziertes und Vorausgesetztes, als gegensätzliche Macht und untergeordnete Instanz zugleich.

ZUM SOZIOLOGISCHEN RECHTSBEGRIFF

> "Zweitens gehört es zur Natur der Gesellschaft, daß einige Individuen eine Stellung einnehmen, die es ihnen gestattet, auf andere Einfluß auszuüben. Auch hier wiederum ist es erforderlich, daß eine Differenzierung erfolgt zwischen solchen Formen der Beeinflussung, die als erlaubt oder wünschenswert gelten, und anderen, die nicht unterstützt oder gar verboten werden sollen. Wo die Trennungslinie jeweils zu ziehen ist, bestimmen die sozialen Rollen der Betroffenen. So ist es beispielsweise einem Privatmann nicht erlaubt, den gleich Zwang auszuüben wie ein Polizist. Die Durchführung bestimmter Rollen macht oft eine bestimmte Einflußnahme auf andere erforderlich, und dies ist oft ganz unabhängig davon, ob diese anderen beeinflußt werden wollen oder nicht. Sind derartige Formen der Beeinflussung institutionell legitimiert, so kann man sie als 'Autorität' bezeichnen. Andererseits ist es auch oft sozial erforderlich oder wünschenswert, einige oder alle Individuen vor bestimmten Formen der Beeinflussung zu schützen, die jemand sonst auszuüben in der Lage wäre. Ein solcher institutionalisierter Schutz vor unerwünschter oder unnötiger Beeinflussung kann als 'Recht' bezeichnet werden. Ein institutionalisierte Autoritäts- und Rechtsstruktur gehört zu den Grundzügen jedes integrierten sozialen Systems."

(Parsons: Die Motivierung ..., a.a.O., S. 141 ff.)

Diese Ableistung der Autoritäts- und Rechtsstruktur ist insofern von Bedeutung, als sich an ihr exemplarisch darstellen läßt, worin die öffentliche Diskussion über die Soziologie als einer kritischen Wissenschaft fehlgeht. Die Soziologie, vielfach verdächtigt als willfähriges Instrument unverbesserlicher Systemveränderer, weist nicht umsonst neben ihren kritischen Vertretern eine durchaus positiv denkende und anerkannte Abteilung auf. Gemeinsam ist den beiden Polen derselben Disziplin der Ausgangspunkt: Gesetzlichkeiten der Gesellschaft schlechthin aufzeigen zu wollen, oder doch zumindest bestimmte "Gesellschaftsformationen" auf Basis der allgemeine Begrifflichkeiten analysieren zu wollen. Den Konservativismus als geltendes soziologisches Prinzip spricht Parsons sehr deutlich aus, wenn er aus der "Natur

der Gesellschaft" die Notwendigkeit von "Differenzierung" und "Beeinflussung" ableitet, um unter diese Begriffe ganz umstandslos gesellschaftliche Machtverhältnisse zu subsumieren. Die Gleichsetzung von "Differenzierung" und hierarchischen Strukturen, von "Beeinflussung" und Zwang, diese unproblematische Behandlung von Menschheitsfragen resultiert aus dem Maßstab der Funktionalität für das soziale System, den Parsons an alles anlegt, was ihm bedeutsam scheint. An diesem Maßstab blamiert sich die Reflexion auf eventuelle "Disfunktionalitäten" des Systems für die Individuen, gemessen an deren Bedürfnishaftigkeit. Gefahren für die Individuen finden sich bei Parsons immer nur als verursacht durch andere Individuen - der Gedanke an Gegensätze zwischen System und Individuen taucht für Parsons nur auf als die Notwendigkeit des Systems, sich zu schützen. Jede andere Variante dieses Gegensatzes wird durch die Form der Abhandlung theoretisch ausgeschlossen - bei jeder Form der Gesellschaft ist "Schutz", auch wenn er gegen den Willen der Gesellschaftsmitglieder vollzogen wird, "erforderlich".
Insofern Parsons die Notwendigkeit einer Zwangsapparatur als Wesensmerkmal auffasst, legt er, bezogen auf die Realität der Gesellschaft, ein sehr generelles Bekenntnis zu jedweder Form staatlicher Herrschaftsausübung, gleich welcher Zielrichtung, ab. Eben darin liegt der konstruktive Charakter dieser Vorstellung von einer "institutionalisierten Autoritäts- und Rechtsstruktur", die sich aus dem Systemerfordernis der Stabilität legitimiert, womit jede Form der Herrschaft, gemessen an diesem Kriterium, sich als funktional erweist.

1) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 129.

2) Lempert/Franke: Berufserziehung ..., a.a.O., S. 65.

3) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 128 ff.
Der Widerspruch dieser Argumentation liegt auf der Hand: ist doch mit dieser Aussage zwangsläufig ein Wahrheitsanspruch erhoben, der zugleich geleugnet wird. Die Konsequenz, das Denken und die Auseinandersetzung mit der Objektivität zu unterlassen, wird denn auch von keinem der Vertreter der "Wertgebundenheit" der Wissenschaft gezogen - und so ist die Existenz einer institutionalisierten Wissenschaft ein einziger Gegenbeweis dafür, daß dieses Dogma ernst genommen wird. Der Streit ganzer Disziplinen um die richtige Auffassung vom Gegenstand widerlegt die distanzierte Haltung, die Wissenschaftler auf der methodischen Ebene zu ihren eigenen Resultaten an den Tag legen.

4) Mit diesem Begriff hat Habermas sich zum Vorreiter einer Argumentationsweise gemacht, die sich bei aller "Wertgebundenheit" des Wissens, bei aller "Kritik" also an Theorie überhaupt, noch auf die Besonderheit des eigenen, sich nicht aus wissenschaftlichen Kriterien ergebenden Standpunktes etwas zugute hält. Die behauptete Überlegenheit des eigenen Interesses kann freilich, wenn man auf wissenschaftliche Begründung explizit verzichtet, nur eine moralische Dignität haben - also keine: Auf der Ebene der Moral pflegen im Alltagsleben wie auch in der Wissenschaft immer diejenigen Werte die höchsten zu sein, die man selbst hat. Der Streit zwischen den Anhängern verschiedener Standpunkte ist deshalb auch nie zu entscheiden, weil er nicht aus einem Erkenntnisinteresse heraus geführt wird, sondern von vornherein nur angestellt wird, um die eigene moralische Qualität vorzuführen.

5) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 201.

6) ebd., S. 27 ff.(Hervorhebungen im Original)

7) ebd., S. 29.(Hervorhebungen im Original)

8) ebd., S. 29.(Hervorhebungen im Original)

9) ebd., S. 29.(Hervorhebungen im Original)

10) Nicht zuletzt von diesem Zusammenhang her erweist sich die These der verhinderten Bedürfnisartikulation, der manipulierten Bedürfnisse als verfehlt: In dem Maße, in dem Konsumgüter produziert werden, also auch der Bevölkerung zugänglich gemacht werden, pflegen sich mit der Kenntnis der Güter und ihrer Nutzanwendung der Kreis der Bedürfnisse

zu erweitern. So stellt sich in aller Regel und zwar in allen Gesellschaften heraus, daß die Beschränkung der Befriedigung dieser Bedürfnisse, die auf an anderer Stelle vorhandene Konsumgüter gerichtet sind, objektive Gründe hat, und nicht in mangelndem Bewußtheit zu suchen sind.

11) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 31.

12) Dieses negativ bestimmte Interesse, daß keinen anderen Inhalt hat, als den, frei von äußeren Zwängen zu sein, bleibt genau so leer, wenn Lempert ihm nähere Bestimmungen gibt. Immer handelt es sich um eigentliche Interessen, die dem Menschen nur idealiter unterstellt sind. Schlagendster Beleg für diese Tatsache ist das Faktum, das Lempert das Interesse an Emanzipation in allen seinen Ausformungen - dem Interesse an Demokratisierung, dem an Naturbeherrschung und dem an Selbstverwirklichung im Sinne der Betätigung der eigenen unverwechselbaren Identität in der Privatsphäre - erst durch pädagogische Einwirkung an den Individuen, die dieses ihr Interesse noch gar nicht kennen, hervorbringen will.

13) Wissenschaft beansprucht von diesem Standpunkt aus nicht, Mittel für vorfindliche Interessen zu sein, sich also auch praktischen Interessen dienstbar zu machen, indem sie die Objektivität erkennt und aufgrund der Objektivität, der Richtigkeit ihrer Aussagen für diese Interessen anwendbar ist. Umgekehrt erhebt hier Wissenschaft, und zwar nach subjektiven Kriterien betriebene Wissenschaft, den Anspruch, ihr genehme und durch Argumente nicht begründete Interessen erst erzeugen zu wollen - ein Anspruch, vor dem jedes vorfindliche Interesse, gleich ob es sich gegen die Interessen anderer richtet oder nicht, gleich also ob es sich um Herrschaftsinteressen oder um das Interesse an Selbsterhaltung handelt, sich als illegitimes blamieren muß.

14) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 15.

15) ebd., S. 15.

16) ebd., S. 15.

17) Nach René König ist "Struktur ... das innere Gefüge einer Gesellschaft oder Gruppe (d.h. eines sozialen Systems) ...,. vermittels dessen sie in der Zeit überleben".
(René König: Soziologie. a.a.O., S. 314.)
Klarstellungen über die wissenschaftliche Intention der Verwendung dieser Kategorie macht Walter L. Bühl:

> "Es wird ... angenommen, daß die Ganzheit oder Strukturiertheit eine Eigenschaft der Sache selbst sei. Wir haben jedoch keine Kriterien an der Hand, aufgrund deren wir

> entscheiden könnten, ob diese Ganzheit der Struktur sozusagen von Natur aus gegeben ist, oder ob sie von uns hineingesehen wird."

(Walter L. Bühl (Hrsg.): Funktion und Struktur. München 1975, S. 61.)

Inhalt dieser Kategorie, die von vornherein als subjektiv konstituierte eingeführt wird, ist allein die - kaum anzweifelbare - Tatsache, daß soziale Gebilde Bestand haben, freilich ohne Inhalt und Zweck dieser Gebilde zu bestimmen. Als kritischer Soziologe erweist sich Lempert, indem er die soziologischen Charakterisierungen jeweils mit einem negativen Vorzeichen versieht - die Struktur ist (zu) verfestigt und bürokratisch.

18) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 205.

19) In seiner ideologiekritischen Abhandlung der ökonomisch bestimmenden Subjekte versteht es Lempert, die mit dem üblichen Wortgebrauch einhergehenden Verschleierungen realer ökonomischer Zusammenhänge auf die Spur zu kommen:

> "Der Leser prüfe selbst, ob er unter 'Arbeitgeber' je etwas anderes begriffen hat als Eigentümer an Produktionsmitteln und unter 'Arbeitnehmer' etwas anderes als Lohn- und Gehaltsempfänger ... Ihre ideologisch wirksamen Nebenbedeutungen erklären sich aus der Verwendungsweise ihrer Elemente 'Arbeit', 'geben' und 'nehmen'. Der Begriff der Arbeit ist vor allem durch die Momente der Mühsal (laborare) und der Leistung, des Hervorbringens eines Werks (operari) charakterisiert. 'Geben' heißt, etwas, worüber man selber verfügt, anderen Personen überlassen, 'nehmen' das Umgekehrte, etwas aus dem Verfügungsbereich anderer in den eigenen hineinziehen. 'Arbeitgeber' wäre demnach, wer sich anstrengt, um für andere Menschen etwas zu leisten, 'Arbeitnehmer', wer sich derartige Leistungen aneignet."

(Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 121 ff.)

Umso erstaunlicher ist es, daß Lempert selbst die ökonomische Funktion des Privateigentums nicht behandelt, um stattdessen Unternehmer als Agenten einer starren Struktur resp. als Exekutoren von Herrschaft zu betrachten.

20) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 39.
Auch hier sei darauf verwiesen, daß Lempert in der Kritik von gängigen Ideologien sehr hellhörig ist und gegen jede Verallgemeinerung von partikulären Interessen vorgeht

> "Wer spricht nicht zuweilen von 'Wirtschaft' und meint doch nur die Unternehmer?" (ebd., S. 121),

was ihn offensichtlich, wenn es um die Konstruktion eines neuen gesellschaftskritischen Konzepts geht, nicht daran hindert, ähnlich fiktive Gemeinsamkeiten (ein übergreifendes Gattungsinteresse) zu postulieren.

21) ebd., S. 36.

22) Wenn Lempert über seine berufspädagogischen Aufsätze verlauten läßt

> "die nachstehenden Aussagen sind programmatisch und hypothetisch gemeint; sie sollten deshalb zunächst nur nach ihrer logischen Widerspruchsfreiheit und später, das heißt im Maße ihrer empirischen Erprobung, nach ihrer analytischen Potenz beurteilt werden" (ebd., S. 13),

so ist er zu bescheiden.
Es gibt sehr wohl auf der Ebene der Theorie einen systematischen, logischen Zusammenhang der verschiedenen Gedanken, die Lempert zur Emanzipation entwickelt. Der Fortschritt, den die gesellschaftskritische Theorie nimmt, ist einer der Fortentwicklung eines ideal gedachten Ausgangspunktes hin zu modellhaften Utopien eines als besser imaginierten Gesellschaftszustands.

23) ebd., S. 45.

24) ebd., S. 50.

25) ebd., S. 50 ff.

26) ebd., S. 51.

27) ebd., S. 54.
Lempert nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf den Rollenbegriff als "Instrument soziologischer Aufklärung und sozialer Selbstreflexion im Rahmen beruflicher und politischer Bildungsprozesse":

> "Auch minderprivilegierte Jugendliche und Erwachsene vermögen ihr Verhalten als Rollenverhalten zu begreifen, indem sie zugleich sie selbst sind und fremden Vorschriften gehorchen, spontan handeln und regelhaft reagieren; auch ihnen sind soziale Rollen nicht nur als Zwangskorsetts bekannt, sondern - weil von Rollen auch im Kontext von Sport und Spiel gesprochen wird - auch als Elemente von Ordnungen vertraut, die die Interaktionen freier und gleichbereichtigter Individuen regeln und von den Beteiligten durch Vereinbarungen geändert werden können."
> (ebd., S. 58)

Was Lempert hier als Lernprozeß vorstellig macht, erfordert vom Lernenden ein methodisches Verhältnis zu den Tätigkeiten, zu denen er durch betriebliche Anforderungen gezwungen ist: indem er erstens dazu aufgerufen ist, seine eigene Tätigkeit als seine "Rolle" zu verstehen, deren Ausübung von ihm erwartet wird, zweitens sich unter einer Rolle, diesmal getrennt von den eigenen Pflichten, vorstellen soll, daß sie auch anders, nämlich eine Interaktion von gleichwertigen Partner sein könnte, soll er drittens auf diesem Wege zu der Einsicht gelangen, daß es in der betrieblichen Wirklichkeit für ihn darauf ankäme resp. ankommen sollte, sich als gleichwertiger Interaktionspartner zur Geltung zu bringen. Im Endeffekt bewahrheitet sich in diesem Bildungskonzept die schon oft ausgesprochene Kritik am soziologischen Konzept der Rollendistanz: daß nämlich dem emanzipierten Rollenträger nichts anderes zugemutet wird, als dieselbe "Rolle" eigenverantwortlich durchzuführen; so wird anerkanntermaßen die Kategorie der Rollendistanz als Teil des Rollenverhaltens betrachtet. Ein auf Beteiligung an Unternehmensentscheidungen, auf gemeinschaftliche Verwaltung ökonomischer Sachzwänge drängendes "Rollenverständnis" schließt eine Kritik der ökonomischen Zwecksetzungen samt der daraus resultierenden Betriebsnotwendigkeiten aus. Eine in diese Richtung gehende, hervorgetragene Kritik versucht Lempert im vorhinein zu entkräften:

> "Der nach dem bisherigen naheliegende Einwand, daß Spontanität ja insofern zu sozialen Rollen gehört, als die Bewältigung vieler Rollen die früher angeführten kreativen Eigenleistungen der Rollenspieler verlangt, greift zu kurz, weil diese Eigenleistungen zur Erfüllung und nicht zur Veränderung der Rollenerwartungen beitragen soll."
> (ebd., S. 49.)

Die Berufung auf den eigenen Idealismus, die bloße Hoffnung nämlich, daß durch Rollendistanz und Spontanität sich auch die anderen Seite des Verhältnisses von betrieblichen Anforderungen und individuellen Reaktionen ändere, belegt nur die Kritik: daß durch schlichte Betätigung von "Rollendistanz" unter Verhältnisse, die nicht von den im betrieblichen System Beschäftigten bestimmt sind, nur diese Verhältnisse perpetuiert werden.

28) Nichts anderes bedeutet ja der Anspruch Lemperts, in seiner Theorie das Interesse der benachteiligten Klassen zu vertreten:

> "Betrachten wir die berufliche Autonomie zunächst als Motor der betrieblichen Demokratisierung. Als Handeln ist sie, wie bereits impliziert, Verhalten bestimmter Subjekte, das durch bestimmte Motive gelenkt wird und bestimmte Effekte hervorbringt. Die Effekte sind bekannt.

> Momente der betrieblichen Demokratisierung; das Verhalten, die Verhaltenssubjekte und die Verhaltensmotive müssen gefunden werden ... Die Möglichkeit beruflich autonomen Handelns - als Beitrag zur betrieblichen Demokratisierung - wäre damit auf die Individuen und Gruppen beschränkt, deren Rolle und Rang im Betrieb ihrer Qualifikation nicht korrespondiert; und sein Vollzug wäre - infolge der herrschenden Verhältnisse und des Verhältnisses der Herrschenden zu ihrer Herrschaftsfunktion - weitgehend ein Akt der Selbstbefreiung der Unterforderten und Unterprivilegierten."

(Wolfgang Lempert: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt 1975, S. 147 ff.Hervorhebungen im Original)

29) Die von Habermas übernommene Trennung von Arbeit und Interaktion als zwei Momenten betrieblichen Handelns ermöglicht eben diesen Übergang zur isolierten Betrachtung von Kommunikationsvorgängen, in der schließlich die Forderung nach Berücksichtigung individueller Interessen in der Arbeit, nach größtmöglicher Zufriedenheit in der Ausübung von Arbeitstätigkeiten als Problem der "Gleichheit der Chancen aller Interaktionspartner 'bei der Wahl und der Ausübung von Sprechakten' " (a.a.O., S. 54) abgehandelt wird. Von diesem Argument aus ist es nicht mehr weit zur Problematisierung der Bedingungen des Diskurses in Habermas'scher Manier, dergemäß als Lösung objektiver Interessenunterschiede dann in letzter Konsequenz die Fähigkeit zu kommunikativem Handeln und intersubjektiver Verständigung gefordert wird.
Vgl. hierzu Jürgen Habermas/Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971.

30) Lempert: Berufliche Bildung ..., a.a.O., S. 39.

31) ebd., S. 34 (Hervorhebungen im Original)

32) ebd., S. 18.

33) "Das Interesse an Selbstverwirklichung kann zwar auch innerhalb der technischen Auseinandersetzung mit der äußeren Natur und der politischen mit gesellschaftlichen Verhältnissen und deren Vertretern sowie in der unmittelbaren Reproduktion realisiert werden, es äußert sich darüber hinaus in den Dimensionen der Sexualität, der Kunst, der Geselligkeit, des Spiels und des Naturerlebens."
(ebd., S. 15)

Nicht daß hier bestritten werden soll, daß solche Bedürfnisse existieren. Es ist jedoch bezeichnend, daß Lempert als dritten Aspekt neben

dem Interesse an Demokratisierung und dem an Naturbeherrschung als das Interesse des einzelnen ausgerechnet immaterielle und sogenannte "höhere" Bedürfnisse entdeckt, und diese ausgerechnet unter die Rubrik der "Selbstverwirklichung" subsumiert. Lempert vollzieht hier, wie so viele Sozialwissenschaftlicher, den Übergang in die Psychologie: Wenn erst einmal das System zum allmächtigen Manipulator individuellen Bewußtseins erklärt ist, ist das Leiden an der Gesellschaft vorzugsweise eines an der eigenen Psyche. Aus letzterem bezieht Lempert auch die Legitimation dafür, den Individuen wider ihr eigenes Wissen und Wollen den Standpunkt der Emanzipation anzuerziehen. An den psychologischen Verirrungen und Störungen entdeckt ein psychologisch Denkender noch allemal, daß die Individuen von außen gelenkt sind, und die Lenkung von außen in der menschlichen Natur liegt:

> "Vom Individuum her gesehen bedeutet die Sozialisation eine spezifische Prägung seiner Fähigkeiten und Bedürfnisse, ihre selektive Förderung und Duldung, aber auch ihre Unterdrückung und Verdrängung ins Unbewußte. Dabei zeigen sich sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen sozialer Formung menschlicher Natur: Übermäßig repressive Sozialisationsprozesse führen häufig zu pathologischen Defekten des Verhaltensrepertoires."
> (ebd., S. 18 ff.)

34) ebd., S. 20.

35) ebd., S. 14 ff.

36) Lempert: Leistungsprinzip ...,a.a.O.,S. 139.

37) ebd.,S. 143.

38) ebd.,S. 144ff.

39) edb.,S. 145.

40) Lempert: Berufliche Bildung ...,a.a.O.,S. 19.

41) ebd.,S. 61.

42) Lempert: Leistungsprinzip ...,a.a.O.,S. 139.

43) König: Soziologie ...,a.a.O.,S. 104.

44) Parsons: Die Motivierung wirtschaftlichen Handelns,a.a.O.,S. 141.

## Geisteswissenschaftliche Wirtschaftspädagogik und Soziologie

1) Die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit ist inzwischen allgemein anerkannt. Praktiziert wird diese Zusammenarbeit von Seiten der geisteswissenschaftlich orientierten Wirtschaftspädagogik vor allem da, wo es um die Analyse des Betriebs als "soziales Spannungsfeld" und dessen Einbettung in übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge geht - ein Gegenstand, auf den die Wirtschaftspädagogik generell und notwendigerweise stößt, wenn sie sich mit betrieblichen Strukturen als Bedingung und Endpunkt erzieherischen Handelns befaßt.

2) Ausgangspunkt des Rückgriffs auf anderweitig vorhandene Erkenntnisse ist von Seiten der Wirtschaftspädagogik im besonderen die spezifische Aufgabe, die sie sich gestellt hat: die Konkretisierung erzieherischer Konzepte auf den Bereich hin, der das tragende Moment von Gesellschaften darstellt. Von dieser besonderen Verantwortung her erscheint das vorhandene Wissen der Allgemeinen Pädagogik oftmals als ungenügend:

> "Es ist ... grundsätzlich nicht ihre (der Wirtschaftspädagogik, der Verf.) Aufgabe, allgemeine Überlegungen über die Begriffe Erziehung und Bildung und über die möglichen Inhalte von Erziehungs- und Bildungstheorien anzustellen; sie hat dies vielmehr eigentliche der Allgemeinen Pädagogik zu überlassen und sich darauf zu beschränken, deren Ergebnisse auszuwerten. Eine solche Arbeitsteilung setzt aber voraus, daß die Allgemeine Pädagogik ihre Aufgabe tatsächlich erfüllt. Dies ist jedoch gegenwärtig nur in einem unzureichenden Maße der Fall; es fehlt in der Allgemeinen Pädagogik an systematischen Untersuchungen der modernen Problematik und als Folge davon an systematisch aufgebauten Gesamtkonzeptionen der Erziehungstheorie. Dies hat mehrere Gründe. Das gegenwärtige philosophische Denken bietet wenig Ansatzpunkte für pädagogische Deduktionen; die Anthropologie hat durch die Psychologie und Soziologie eine Fülle von Material erhalten, das noch nicht voll verarbeitet ist; vor allem sind jedoch auf den Gebieten der Wirtschaft und der Politik in den letzten Jahrzehnten so große Veränderungen geschehen, daß deren Auswirkungen auf die Lebenssituation des modernen Menschen noch nicht voll überschaut und in ihrer grundsätzlichen Bedeutung ganz erfaßt werden können."
>
> (Karl Abraham: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. Heidelberg 1966, S. 21 ff.)

Somit stellt sich für die Wirtschaftspädagogik die Aufgabe, durch selbständige Bemühung "eine in sich geschlossene neue erziehungswissenschaftliche Systematik aufzubauen, die der Existenzwirklichkeit des heutigen Menschen gerecht wird", die Konstruktion eines "systematisch geordneten Instrumentariums von Begriffen, das so beschaffen ist, daß mit seiner Hilfe komplizierte Zusammenhänge entwirrt und analysiert werden können" (ebd., S. 22).
Es scheint, daß die Selbstverständnisdebatte der Wirtschaftspädagogik, in der deren besondere Rolle in zwei Richtungen problematisiert wird - einerseits in ihrer besonderen Wichtigkeit für Arbeitswelt und Wirtschaft, andererseits in ihrer abgehobenen, oft als wenig anerkannt charakterisierten Stellung innerhalb der Pädagogik - in diesem generellen Mangel der Pädagogik ihren Grund hat. Der Idealismus der Pädagogik, die auf dem heutigen Forschungsstand noch nicht in der Lage ist, allgemeingültige Erziehungsziele für die unterschiedlichen Ausbildungsbereiche zu erstellen, wird allzuoft den Unterabteilungen der Pädagogik als mangelnde Wirtschaftlichkeit angerechnet.

3) Voraussetzung hierfür ist der existierende Pluralismus, Kennzeichen der modernen Wissenschaft. Seit geraumer Zeit, etwa seit dem Beginn der 60er Jahre, wird in der Suche nach brauchbaren Erkenntnissen benachbarter Disziplinen oft auch auf Resultate sozialistischer Theorien Bezug genommen, wie überhaupt Anzeigen einer "Annäherung" westlicher und östlicher Wissenschaftler in Forschungsfragen zu bemerken sind. Dies hat zum Teil sicher darin eine Grundlage, daß sich sozialistische Wissenschaftler mehr und mehr von allzu engen Festschreibungen der erlaubten Linie ablösen und sich gegenüber Theorien aus dem demokratischen "Lager" offener zeigen.
Vgl. hierzu Hans Mieskens: Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis - Entwicklung und Entwicklungsstand. Erster Teil: Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik der DDR. Oberursel (Ts ) 1971.
Dennoch, oder vielmehr auch deshalb ist die Art und Weise des Bezugs auf Nachbardisziplinen, die ja oftmals selbst die eigenen Erkenntnisse als "vorläufige" kennzeichnen, einer Untersuchung zu unterziehen: vorschnelles Akzeptieren von Aussagensystemen tangiert schließlich den Wahrheitsgehalt der eigenen Theorie.

4) Schon 1957 wurde seine Arbeit "Der Betrieb als Erziehungsfaktor" veröffentlicht, die zu wesentlichen Teilen die "Erziehung durch die in dem modernen wirtschaftlichen Betrieb wirkenden geschichtlichen Kräfte" soziologisch charakterisiert.
(Karl Abraham: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen Betrieb. Freiburg ( Breisgau ) 1957.)

5) Karl Abraham: Betriebspädagogik. Grundfragen der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft. Berlin 1978, S. 35 ff.

6) Daß sich Abraham dieser Tatsache bewußt war, zeigt die folgende Umdrehung des Verhältnisses von Soziologie und Wirtschaftspädagogik. Demgemäß ist es

> "verständlich, daß die Wirtschaftspädagogik gelegentlich als eine Wirtschaftswissenschaft oder als eine Sozialwissenschaft bezeichnet wird, denn sowohl die volkswirtschaftlichen Probleme als auch die ökonomischen und soziologischen Fragen des Betriebes werden nur durch die Einbeziehung von Erziehungsfragen voll erkennbar ... Insofern hat die Wirtschaftspädagogik für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften den Charakter einer Hilfswissenschaft."

(Abraham: Wirtschaftspädagogik ..., a.a.O., S. 21)

Um der Wirtschaftspädagogik diese Rolle zuzuschreiben, muß man freilich dem Betrieb ein Anliegen zugeschrieben haben, das mit dessen Zweck (der Produktion) nichts zu tun hat - das Prinzip dieser Anschauungsweise seitens der Wirtschaftspädagogik wird im folgenden zu untersuchen sein.

7) Abrahahm: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 34.
In seinem Beharren auf der "menschlichen Seite" des Betriebs kann sich Abraham auf Friedrich Schlieper beziehen:

> "Seine Personalität ist dem Menschen ... nicht nur gegeben, sondern auch in seinem Wesen und mit seinem Wesen aufgegeben. Die geistig gelenkte Strebensrichtung, orientiert nach objektiven sittlichen Normen des Handelns, macht den Menschen zu dem, was wir eine sittliche Persönlichkeit nennen. Und das Reifen zur sittlichen Persönlichkeit, einer Person also, die all ihr Handeln nach objektiven, sittlichen Normen ausrichtet, die dem Sinn des Lebens entsprechen, das ist überhaupt der Sinn des menschlichen Lebens."

(Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg (Breisgau) 1963, S. 23. Hervorhebungen im Original.)

An diesem Menschenbild orientiert Schlieper sich in der Bestimmung der Aufgaben der beruflichen Erziehung. Dabei steht seine Auffassung von der "Ganzheit des menschlichen Seins" (ebd.) keineswegs im Widerspruch zu seiner Befürwortung einer funktionalen Berufserziehung. In seiner Begeisterung für eine Erziehung, die sich "auf den ganzen Menschen" bezieht, verkennt er freilich die gefährlichen Tendenzen, die eine allzu sehr am höheren Sinn orientierte funktionale Erziehung beinhaltet:

> "Funktionale Berufserziehung ist überhaupt die ursprüngliche ...; wir stellen ... fest, daß sich das ursprüngliche Erziehungsverhältnis zwischen einem im Beruf erfahrenen und zur Erziehung von Lehrlingen dieses Berufes vom Berufsstande ermächtigten Berufsgenossen und dem jungen, in den Beruf hineinwachsenden Berufsanwärter immer mehr zu einem bloßen Ausbildungs- und Anlernverhältnis und in der Zeit des krassesten Individualismus sogar fast zu einem reinen Arbeitsverhältnis wandelte. Erst der nationalsozialistische Staat hat die Lehre in der Betriebsgemeinschaft als Organ wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung zunächst wieder hergestellt."

(Friedrich Schlieper: Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung. Eberswalde-Berlin-Leipzig 1944, S. 31 ff. Hervorhebungen im Original.)

In seinen späteren Arbeiten korrigiert er seine Auffassung von Sinn und Zweck einer "ganzheitlichen Menschenerziehung" durch Zucht, Übung und Gewöhnung "im Sinne der sittlichen Ordnung":

> "Die Berufserziehung muß ihren Ausgangspunkt und ihre Mitte in den sittlichen Werten eines Berufes, in den Sinngehalten der betreffenden Berufsfunktion finden und von hier aus in alle Lebensbereiche vorzustoßen versuchen. Der berufliche Unterricht muß den Schüler aufgeschlossen machen für die geistige Einheit seiner Berufsfunktion mit dem Sinn seines Lebens. Nur so führt er über das Erkennen der eigenen beruflichen und persönlichen Lebensform auch zum Verstehen der Einheit des Geistes als Ursprung allen Seins. Nur so ist auch zu erreichen, daß keinerlei Gegensatz mehr klafft zwischen erfolgreichem Arbeiten im Beruf und allgemein sittlichem Handeln überhaupt.

(Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik ..., a.a.O., S. 223. Hervorhebungen im Original)

8) Abraham: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 49.

9) In der deutschen Soziologie prägte Ralf Dahrendorf diesen Begriff, mit dem er darauf hinwies, daß die strukturell-funktionale Theorie sich zu der generell anerkannten Theorierichtung innerhalb der Soziologie entwickelt hatte. Durch seine Einführung des Rollenbegriffs wurde er zum Vorreiter der bundesrepublikanischen soziologischen Befassung mit der Frage, welcher Art die Verbindung ist, die zwischen Gesellschaft und Individuum existiert.
Vgl. Ralf Dahrendorf: Homo sociologicus. Köln 1964.

10) An der Geschichte des modernen Betriebs hebt Abraham immer wieder das Resultat hervor, auf das er Wert legt, daß sie nämlich

> "die Geschichte eines Experiments ist, das bewiesen hat, daß der moderne wirtschaftliche Betrieb ein Ordnungsgefüge ist, dessen Grundstruktur nicht von wirtschaftlichen Zwecken oder von den Gegebenheiten der geschichtlichen Epoche",

sondern daß neben der"ausgeprägten Geschichtlichkeit seiner Formen und Zwecke",die er einer näheren Untersuchung nicht unterzieht, "eine ebenso intensiv wirksame Zeitlosigkeit seiner Ordnungsprinzipien" existiert, die sich in den geschichtlichen Epochen geltend macht. (Abraham: Der Betrieb als ... a.a.O., S. 49)

11) Abraham: Wirtschaftspädagogik ..., a.a.O., S. 17

12) ebd., S. 43.

13) ebd., S. 13.

14) ebd., S. 13.

15) Abraham: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 116)

16) "Es ist für den Aufbau der Persönlichkeit wesentlich, daß der junge Mensch ein positives Verhältnis zur Gesellschaft gewinnt und ohne Konflikte, die über das Maß der in der Pubertätszeit naturgegebenen Spannungen wesentlich hinausgehen, einen Weg findet, der ihn auf einen seiner Individualität entsprechenden Platz in der Gesellschaftsordnung führt.
(Abraham: Wirtschaftspädagogik ..., a.a.O., S. 127.)

Der reale Ausgangspunkt seiner Theorie - die Tatsache, daß es durchaus nicht nur von pubertären Jugendlichen äußerungen von Unzufriedenheit gibt, was, will man nicht vom Modell totaler Isolation des Menschen von seiner gesellschaftlichen Umwelt ausgehen, darauf verweist, daß in der Realität Ansatzpunkte für Gefühle der Betroffenheit existieren -, ist für Abraham das Argument, ohne sich um den Inhalt von Konflikten theoretisch zu bemühen, ein harmonisches Weltbild zu entwerfen, demgemäß es für den einzelnen von Vorteil ist, sich in ein positives Verhältnis zur Gesellschaft und in ein negatives Verhältnis zu sich selbst und der eigenen Betroffenheit zu stellen. Nicht von ungefähr kommt Abraham dazu, in der Religion, also einer auf das Jenseitige gerichteten Weltanschauung ein Pendant zur wirtschaftlichen Erziehung zu sehen. Die wirtschaftliche Erziehung

> "... verschafft dem werktätigen Jugendlichen, der in den meisten Fällen nur eine geringe Befähigung zu abstraktem Denken hat, einen ihm gemäßen Zugang zu einem geistigen Bereich, der für Menschen dieser Art auf andere Weise

> kaum erschlossen werden kann; auch das, was die religiöse Erziehung in dieser Hinsicht zu leisten vermag, wird meistens erst dadurch wirksam, daß es an die wirtschaftliche Erziehung angelehnt wird." (ebd., S. 128).

Der Erziehung in kommunistischen Staaten, denen gemeinhin der Vorwurf gemacht wird, "Ersatzreligion" sein zu wollen, attestiert Abraham in diesem Zusammenhang, daß sie es, gemessen an seinem eigenen Ideal einer moralischen Erziehung, weit gebracht haben:

> "Wahrscheinlich beruht der intensive Ausbau der wirtschaftlichen Ausbildung in den kommunistischen Staaten nicht nur auf ökonomischen Motiven, sondern vor allem auf der Einsicht in diesen Tatbestand; offenbar hat man dort erkannt, daß dies der aussichtsreichste Weg zu der Gewinnung der Jugend für die kommunistische Gesellschaftsideologie ist. Auf der anderen Seite ist die Tatsache, daß in freien Ländern wie z.B. der Bundesrepublik diese Zusammenhänge bisher zu wenig gesehen worden sind, ein Anlaß zu großer Besorgnis. Es ist zu befürchten, daß sich die Diktaturen durch eine großzügige Förderung der Berufserziehung und durch deren systematisch Benutzung für eine gesellschaftliche Erziehung einen Vorsprung gegenüber der freien Welt zu verschaffen vermögen, der gefährliche Folgen haben kann." (ebd., S. 128).

17) Abraham: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 110.

18) ebd., S. 111.

19) ebd., S. 40.

20) Auch Abraham vertritt hier die alte These vom Widerspruch von Vernunft und Gefühl, von Rationalität und Emotionalität. Diese in der europäischen Tradition gültige Weltanschauung, die in der "praktischen Philosophie" zu einer ganzen Wissenschaftsabteilung ausgebaut wurde, zielt auf eine Begründung der Moral als wesensmäßig zum Menschen gehörig. Ausgangspunkt solcher philosophischen Bemühungen ist die Frage nach "dem Menschen", getrennt von den objektiven Verhältnissen, auf die er sich bezieht und auf die er reagiert, und dessen Verhalten, das mithin von vornherein schon in moralischen Kategorien gefaßt ist. Unterstellt ist also schon im Ausgangspunkt, was bewiesen werden soll: daß sich rationales Zweckdenken und ethisches Handeln ausschließe. Weil der Mensch seiner Natur nach - einerseits - "böse" ist, weil er nur seinen eigenen Maßstäben folgt, zugleich aber Vernunft genug besitzt, diesen seinen eigenen Mangel zu erkennen, ist es - andererseits - sein innerstes Bestreben, "gut" sein zu wollen und an sich moralische Qualitäten zur Geltung zu bringen.

Man sieht die Zirkelhaftigkeit der Argumentation: hat man einmal die beiden Instanzen des Menschen auseinanderdividiert, so als existierten sie ganz getrennt nebeneinander, ergibt sich in der Konsequenz notwendigerweise die Forderung, beides zusammenzubringen. Da die Unvereinbarkeit bereits als Dogma festgeschrieben wurde, steht als Resultat fest, daß das eine, das Gefühl, dem anderen, der Vernunft untergeordnet werden muß, wie umgekehrt die Vernunft nur dann Anspruch auf diesen Titel erheben darf, wenn sie Einsicht in die höhere Notwendigkeit beinhaltet., Letztendlich liegt die Wahrheit dieser Philosophie darin, daß der Mensch stets mit sich im Streit liegt und nur im Sieg über sich gewinnen kann.

21) Abraham: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 111.

22) ebd., S. 33.

23) ebd., S. 173.

24) ebd., S. 128 ff.

25) Am Begriff der Entfremdung, verstanden als "sozio-psychische Auswirkung einer bestimmten Organisationsform industrieller Arbeit" sei verdeutlicht, wie sehr die Betriebssoziologie über das schlichte Konstatieren dessen, daß der Betrieb eine "soziale Gruppe" ist, Theoriebildung betrieben hat. Der Entfremdungsbegriff faßt eine Situation des Arbeiters, die durch folgende Merkmale charakterisiert ist:

> "a) Machtlosigkeit ('powerlessness'): Ohnmacht des Arbeiters gegenüber der Maschine, die ihm die Tätigkeit vorschreibt.
> b) Bedeutungslosigkeit ('meaninglessness'): Gefühl der Bedeutungslosigkeit der eigenen Arbeit aufgrund hochgradiger Arbeitszerlegung.
> c) Isolation ('isolation'): Isolierung des Arbeiters vom System der Produktion und seinen Zielen aufgrund der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse.
> d) Selbstentfremdung ('self-estrangement'): Fehlen einer wirklich humanen Beziehung zur eigenen Arbeit aufgrund des ökonomische Systems des Kapitalismus und der industriellen Technik."

(Sabine Kudera: Arbeit und Beruf. Zur Bedeutung der Erwerbstätigkeit für Individuum und Gesellschaft. München 1967, S. 45 ff.)

Es scheint, daß man inzwischen in dieser Abteilung der Soziologie von der Entgegensetzung von Betriebszweck und Rationalität auf der einen und emotionalem Unverstand auf der anderen Seite Abstand genommen hat zugunsten einer detaillierten Analyse der objektiven Vermittlungsinstanzen und damit auch der subjektiv erfahrbaren Arbeitssituation von Industriearbeitern.

Auch nach der Seite der subjektiven Intentionen von Arbeitnehmern ist man zweifelsohne einen Schritt weitergekommen, wie Ulrich Beck und Michael Brater zeigen:

> "Greift dieser Anspruch auf 'höheren Sinn' der eigenen Arbeit auch auf Formeln zurück, die heute klischeehaft und gestelzt klingen, so bleibt er jedoch offenbar eine lebendige, verdrängte, aber nicht aufgelöste Realität. Gerade die Unabhängigkeit der Intentionen von subjektiven, individuellen Bedürfnissen macht sie aber geeignet, als Motivationsgrundlage für die Produktion von Gebrauchswerten zu dienen, die dem Arbeitenden selbst und seinen unmittelbaren Bedürfnissen nicht zugute kommen."

(Ulrich Beck/Michael Brater: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe. Frankfurt 1977, S. 280.)

Auch wenn in diesem Rahmen auf die Forschungsresultate im Detail nicht eingegangen werden kann, so sei doch darauf verwiesen, daß die Problemstellung der Autoren sich nicht mit vorschneller Affirmation der Sinnsuche in Arbeitszusammenhängen zufrieden gibt, sondern dieses reale Phänomen einer Untersuchung für wert befindet - dies sowohl hinsichtlich der Bedingungen der Entstehung als auch der Wirkung auf den objektiv vorausgesetzten Produktionszusammenhang.

26) Es soll also keineswegs bestritten sein, daß die betriebliche Ordnung "Erziehungswirkung" hat - nur liegt diese in weitaus "materielleren" Faktoren begründet, als Abraham zu erkennen gibt. Eine Analyse der objektiven Strukturen und Prozesse zeitigt dieses Resultat unschwer zutage - freilich erscheint es dann auch, jedenfalls zum Teil, in einem weniger harmonischen Licht.
Vgl. dazu Horst Kern/Michael Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Teil I und Teil II, Frankfurt 1970.
Sowie Ulrich Beck/Michael Brater/Hansjürgen Daheim: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Kap. V: Beruf und Betrieb - Strukturen der Nutzung beruflich geformter Arbeitskraft. Hamburg 1980, S. 111-152.

27) Die Resultate familiensoziologischer Foschung können in dem einen Punkt, zu welch unterschiedlichen Schlußfolgerungen die differenzierenden Ansätze auch gelangen, nicht bestritten werden: daß im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung zur Kleinfamilie als adäquate Form der Organisation der Privatsphäre in einer entwickelten Industriegesellschaft die persönlichen, für den einzelnen maßgeblichen Beziehungen sich abseits der Sphäre der Produktion abspielen.

28) Abraham: Der Betrieb als ..., a.a.O., S. 134 ff.

29) ebd., S. 136.

30) ebd., S. 136.

31) Daß in Rahmen dieser Arbeit nicht näher auf die Ausformungen dieses Prinzips im einzelnen eingegangen werden kann, liegt auf der Hand. Die Darstellung der Logik der Argumentation, wird dem mit der Materie vertrauten Leser Hinweis genug sein, auf welche Aussagen sich die hier geäußerte Kritik richtet.

32) ebd., S. 114 ff.

33) Die Grundlage hierfür, die im geisteswissenschaftlichen, näher im hermeneutischen Ansatz der Wirtschaftspädagogik verankert ist, wurde schon des öfteren angesprochen und erläutert: Die Sichtweise vom Betrieb als einer sinn- und geisterfüllten Institution beinhaltet schon in dieser Abstraktion von den Interessen und Motivationen, die dieses Gebilde realiter konstituieren - die Diskrepanz zwischen dem wirklichen Zweck und dem vermeintlichen Sinn solcher Institutionen wird ja auch von den geisteswissenschaftlichen Wirtschaftspädagogen, wenn auch bedauernd durchaus konstatiert - den pädagogischen Gesichtspunkt, unter dem man die Welt betrachten will. Die Verantwortung, die der Pädagoge für die "Menschwerdug des Menschen" auch in diesem Bereich trägt, führt nur allzu oft zu einer unhinterfragten Postulierung eines bestimmten Sinns, der den Individuen zu vermitteln ist. Ausdruck dieser Intention ist die Tatsache, daß dem "normativen" Charakter der Wirtschaftspädagogik so großer Wert beigelegt und zugleich der "Seite" der Analyse der realen Möglichkeiten und Grenzen für die Selbstverwirklichung eine sekundäre Rolle beigemessen wird.
Exemplarisch für dieses Prinzip sei hier auf Friedrich Feld verwiesen, der als normativ-idealistischer Wirtschaftspädagoge von der Idee der sittlichen Persönlichkeit und der Idee der Gemeinschaft ausgehend die Wirtschaftspädagogik als hermeneutische Wissenschaft begründet:

> "Letzte, allgemeinste Erziehungsziele sind für alle Menschen gleich; als Bildungsgut steht das große vielgliedrige Kulturgut für mannigfachste Auswertung zur Verfügung, ohne daß wir eine Rangordnung bestimmter Bildungsgüter anerkennen; maßgebend ist lediglich der Einwirkungsgrad auf die Kräfte und Anlagen des jungen Menschen ... Aus dem Gesagten geht hervor ..., daß es gemeinsame, grundlegende Gesichtspunkte gibt, daß das verschiedenste pädagogische Gestalten doch irgendeinen einheitlichen Sinn hat."

(Friedrich Feld: Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt 1967,. S. 4.)

Vgl. dazu im weiteren auch Friedrich Feld: Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Langensalza 1928.
Sowie U. Pleiß: Friedrich Feld und die Begründung der Wirtschaftspädagogik. In Dt BFsch. 1971.H. 1, S. 1-13.

## Der empirische Ansatz - Soziologie als Forschungsinstrumentarium

1) Jürgen Zabeck sieht seine Hauptaufgabenstellung in der Wirtschaftspädagogik darin, diese auf eine fundierte methodologische Basis zu stellen und so das Theorie-Praxis-Problem einer fruchtbaren Lösung zuzuführen:

> "Die Beantwortung unserer Ausgangsfrage, ob sich die Wirtschaftspädagogik aufgrund bestimmter Kriterien rational für eine der verschiedenen Lösungen des Theorie-Praxis-Problems entscheiden kann, setzt eine genauere Klärung der wissenschaftssystematischen Einordnung der Wirtschaftspädagogik voraus. Hier wird die Auffassung vertreten, daß die Wirtschaftspädagogik methodologische Fragen nicht für sich allein innerhalb ihrer Grenzen zu beantworten vermag. So müssen ihre Bemühungen um eine Theorie der Berufsausbildung auf die Grundlagendiskussion zurückgreifen, die über die Kriterien einer erziehungswissenschaftlichen Theorienbildung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt wird oder werden sollte."

(Jürgen Zabeck: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Dt BFsch 1972. H. 8, S. 585.)

In dieser Problemstellung greift Zabeck die erkenntnistheoretischen Fragen Schleiermachers auf, die dieser an eine anthropologische Erziehungswissenschaft stellte:

> "Wenn es ... so steht um die anthropologischen Voraussetzungen, und auch das ethische Ziel infolge der verschiedenen ethischen Systeme nicht ein durchaus entschiedenes ist: welchen Grad von Allgemeingültigkeit kann wohl unsere Theorie haben? ... Was soll unsere Theorie für eine Gestalt haben? Soll sie rein empirisch sein, so daß alle Maximen nichts sind als Resultate der Erfahrung; oder spekulativ, so daß alle Regeln aus dem Begriff der menschlichen Natur abgeleitet werden? ... die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen. Stellen wir nun die allgemein aus der Ethik hergeleitete Formel für die Erziehung des Menschen auf und sagen: Die Erziehung soll bewirken, daß der Mensch, so wie sie ihn findet - unentschieden gelassen die ursprüngliche Gleichheit oder Ungleichheit - durch die Einwirkungen auf ihn der Idee des

> Guten möglichst entsprechend gebildet werde: so wird die Anwendung der Formel unbedingt abhängen von faktisch Gegebenem."

(Friedrich Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften Bd. 1. Hrg. von Erich Weniger. Düsseldorf 1966, S. 19 ff.)

Schleiermacher, der prinzipiell von einem äußerlichen Verhältnis von Theorie und Empirie ausgeht und die Praxis als situationsadäquate Umsetzung ethisch feststehender und Gültigkeit beanspruchender Ziele auffaßt, verkennt gleichwohl nicht die Zeitgebundenheit von Erziehungszielen, durch die letztlich auch die absolute Gültigkeit von erzieherischen Wertvorstellungen "relativiert" ist - sofern sie sich auf die objektiven Bedingungen richten und auch richten müssen.
Zabeck versucht, dieses alte und zugleich aktuelle Problem der Erziehungswissenschaft auf "moderne" Art und Weise zu lösen, indem er einen Erkenntnischarakter der Erziehungswissenschaft postuliert, demgemäß die Normen, von denen sie ausgeht, eine besondere theoretische "Wirklichkeitsbeziehung" konstituieren. Aus diesem Grunde soll auf Zabecks Methodologie, an deren Ausgestaltung er ständig arbeitete, besonderer Wert gelegt werden.

2) Jürgen Zabeck: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Heidelberg 1968, S. 90.

3) ebd., S. 121.

4) ebd., S. 122.

5) Jürgen Zabeck: H. Blankertz. Berufsbildung und Utilitaprismus. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg 1965, S. 285.

6) So kritisiert er beispielsweise den von Lempert an die Wirtschaftspädagogik herangetragenen Anspruch, daß diese "für die - wie es heißt - im Kapitalismus benachteiligte Majorität der lohnabhängigen Arbeitnehmer Partei zu ergreifen habe" als "Versuch ..., einer bestimmten gesellschaftspolitischen Zielvorstellung den Schein wissenschaftlicher Erkenntnis zu geben" mit dem Argument:

> "Die Verwendung des Bedürfnisbegriffes für soziale Ansprüche soll in diesem Zusammenhang verschleiern, daß 'aus der Natur des Menschen' nur wenige vitale Bedürfnisse eindeutig abgeleitet werden können. Im übrigen besitzt der Mensch ein hohes Maß an Plastizität. Wer sich anheischig macht, die 'wahren' Bedürfnisse zu bestimmen und sie zur Entfaltung zu bringen, nimmt eine inhaltliche Aus-

legung vor, eine Selektion menschlicher Verhaltensmöglichkeiten, die - in letzter Konsequenz - eine Reduktion der prinzipiell unbegrenzten Möglichkeiten darstellen."
(Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 592.)

Bemerkenswert, daß in der Kritik mißliebiger Auffassungen auf die Schlüssigkeit der Argumentation Wert gelegt wird. So zeigt sich, daß bei allem Pluralismus der Wissenschaften der Anspruch auf theoretische Erfassung der Wirklichkeit, auf die Gültigkeit der getroffenen Aussagen nicht ad acta gelegt ist.

7) Bei dieser Setzung, die nicht schlicht in der Behauptung der Notwendigkeit wissenschaftlicher Willkür vorgetragen wird, wird sich oft berufen auf das von Max Weber entdeckte Prinzip der "Werturteilsfreiheit". Webers Forderung, "praktische Wertungen" parteipolitischer oder anderer Art zu trennen von der wissenschaftlichen Tätigkeit, und dort wo solche "Urteile" naturwüchsig in den Forschungsprozeß eingehen, etwa in der Auswahl von Gegenständen etc., dies explizit zu machen, ist nun freilich, so redlich die Intention Webers ist, ein problematisches Diktum. Geht doch in diese Forderung insgeheim die Unterstellung ein, daß "Wertungen" und Tatsachenurteile in einem äußerlichen Verhältnis zueinander stehen. Behauptet ist in letzer Konsequenz, daß der Mensch, weil er in einem praktischen Verhältnis zur ihn umgebenden Welt steht, nicht in der Lage sei, rationale Wissenschaft zu treiben, also objektive Aussagen zu treffen. Bestritten ist damit zugleich auch, daß sich konkrete Zielsetzungen des bedürftigen Menschen aus der Erkenntnis der besonderen Lebensbedingungen und ihrer Bestimmungsgründe ergeben resp. ergeben können. Wissenschaftsimmanent ist gegenüber der Weber'schen Behauptung die Frage zu stellen, inwieweit deren behauptete Gültigkeit sich nicht dann relativiert, wenn man sie an Webers eigenem Diktum mißt, daß Aussagen wertgebunden sind. Mit dem gleichen Recht, mit dem Weber diese These vertritt, kann das Gegenteil behauptet werden. Die Schwäche der Position von Weber liegt freilich zusätzlich darin, daß er sich der Mühe, die jeweiligen Urteile auf Schlüssigkeit und Stimmigkeit in einem anderen als formellen Sinne zu überprüfen, nicht unterzieht.
Vgl. hierzu Max Weber: Methodologische Schriften. Frankfurt 1968, S. 1-64 und S. 229-277.

8) Jürgen Zabeck: Über die Gefahr einer "Politisierung der Handelslehrerausbildung". In: Dt BFsch 1972, S. 367.

9) Jürgen Zabeck: Berufsbildungsreform in der Krise - Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Winfried Schlaffke/Jürgen Zabeck: Berufsbildungsreform - Illusion und Wirklichkeit. Köln 1975, S. 104 ff.

10) Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 594 ff.

11) Jürgen Zabeck: Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule. In: Dt BFsch 1972, S. 97.

12) Jürgen Zabeck: Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspoltische Kategorie. Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Dt BFsch 1972, S. 565.

13) ebd., S. 564.

14) Es sei hier nur erinnert an das Dilemma der Wissenschaft, das Popper in kritischer Fortsetzung des pragmatischen Wissenschaftsverständnisses entwickelt:

> "Unsere Wissenschaft ist kein System von gesicherten Sätzen, auch kein System, das in stetem Fortschritt einem Zustand der Endgültigkeit zustrebt. Unsere Wissenschaft ist kein Wissen ...: weder Wahrheit noch Wahrscheinlichkeit kann sie erreichen. Dennoch ist die Wissenschaft nicht nur biologisch wertvoll. Ihr Wert liegt nicht nur in ihrer Brauchbarkeit: Obwohl Wahrheit und Wahrscheinlichkeit für sie unerreichbar ist, so ist doch das intellektuelle Streben, der Wahrheitstrieb, wohl der stärkste Antrieb der Forschung."
> (Karl R. Popper: Logik der Forschung. Tübingen 1971, S. 223.)

Die Lösung, die Popper vorschlägt, ist allerdings fragwürdig. Hat er erst einmal die Unmöglichkeit von Wahrheit und Wahrscheinlichkeit zum Ausgangspunkt seiner Reflexionen erhoben, und mit der "Vorläufigkeit" theoretischer Urteile auch die Nützlichkeit von Wissen in Frage gestellt, kann das Lob des intellektuellen Strebens, der Haltung des Wissenschaftlersubjekts keine positivere Stellung zu Sinn und Zweck der Resultate der Wissenschaft mehr erbringen. Es kann so nicht verwundern, daß Popper den Wissenschaftlern das als Ziel ihres wissenschaftlichen Strebens unterstellt, was er apodiktisch als ihren beschränkten Nutzen festgehalten wissen will:

> "Spricht aus unserer Auffassung Resignation? Kann die Wissenschaft nur ihre biologische Aufgabe, sich in praktischer Anwendung zu bewähren, erfüllen - ist ihre intellektuelle Aufgabe unlösbar? Ich glaube nicht. Niemals setzt sich die Wissenschaft das Phantom zum Ziel, endgültige Antworten zu geben oder auch nur wahrscheinlich zu machen; sondern ihr Weg wird bestimmt durch ihre unendliche, aber keineswegs unlösbare Aufgabe, immer wieder neue, vertiefte und verallgemeinerte Fragen aufzufinden und die immer nur vorläufigen Antworten immer von neuem und immer strenger zu prüfen." (ebd., S. 225)

15) Popper bestreitet entschieden die pseudowissenschaftliche Behauptung, man könne die Annäherung einer Theorie an die Wirklichkeit feststellen, eine "Überprüfung" wissenschaftlicher Aussagen an der Empirie bewerkstelligen. Er faßt das Problem der Überprüfung der Wahrheit von Theorien als das Erfordernis, die Falsifizierbarkeit von Theorien schon in der Konstruktion von aus ihnen abgeleiteten, allgemeinen Aussagen zu ermöglichen. Die "Wahrheit" von Theorien stellt sich so im Verhältnis zu den "Basissätzen" heraus, die falsifizierbar sein müssen. Popper legt Wert auf die Feststellung, daß auch diese Basissätze keine Tatsachen wiedergeben :

> "Die Basissätze werden durch Beschluß, durch Konvention anerkannt, sie sind Festsetzungen. Die Beschlußfassung ist geregelt; vor allem dadurch, daß wir nicht einzelne Basissätze, voneinander logisch isoliert, anerkennen, sondern daß wir eine Theorie überprüfen und bei dieser Gelegenheit systematische Fragen aufwerfen, die wir dann durch Anerkennung von Basissätzen beantworten."

(Popper: Logik der Forschung, a.a.O., S. 71, Hervorhebungen im Original)

und macht so die Umweghaftigkeit empirischer Wissenschaft vorstellig, die im Bemühen, Tatsachen zu erfassen, ihr ganzes theoretisches Treiben auf diesen Zweck hin orientiert, um letztendlich immer dies eine Resultat zu Tage zu fördern: daß die Objektivität von Urteilen in der intersubjektiven Einigung darüber besteht, woran man glauben will.

16) Das Theorie-Praxis-Problem ist nicht erst von Zabeck thematisiert worden. Vor und mit ihm haben andere Autoren es einer Klärung für wert befunden:

Schwarzlose konstatiert:

> "Die Theorie schwebt als konstruktives Gedankengebilde über der Wirklichkeit und ohne Zusammenhang mit ihr in abstrakte Höhen, und die Praxis verfährt dann nach grobschlächtigen, für den unmittelbaren Bedarf und für nächstliegende Zwecke zurechtgemachten Regeln."

(Adolf Schwarzlose: Aufgabe und Art der Tatsachenforschung in der Wirtschaftspädagogik. In: Dt BFsch 1953, S. 896)

Für ihn sind normativer Anspruch der Wirtschaftspädagogik kein Gegensatz, sondern nebeneinander existierende Bereiche:

> "Es gibt einen großen Bezirk wirtschaftspädagogischer Fragen, die nicht mit empirischen Methoden zu beantwor-

> ten sind. Wer sich für die empirische Forschung einsetzt, braucht deshalb in seiner grundlegenden Geisteshaltung nicht 'Empirist' zu sein. Es handelt sich um ein Forschungsverfahren, nicht um den 'Empirismus' als Wissenschaftstheorie oder gar als weltanschauliche Grundlage der Erziehung."

(Adolf Schwarzlose: Empirische Forschung in der Wirtschaftsforschung. In: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, a.a.O., S. 141)

Von diesem Standpunkt aus ortet er den Stellenwert empirischer Forschung in ihrer Hilfe für wirtschaftspädagogische Normen und ihrer Umsetzung für die Praxis

> "Die verschiedenen Gebiete der Wirtschaftspädagogik ergänzen einander, und es ist immer möglich, daß die empirische Forschung auch zur Klärung der Erziehungsaufgaben, zur Handreichung für die Praxis des Lehrers und Meisters und zur Aufhellung der Geschichte etwas beizutragen imstande ist" (ebd., S. 139).

und beschränkt sich im weiteren auf die Darstellung von allgemeinen fachübergreifenden Problemen empirischer Forschung.

**Heid** betrachtet die pädagogische Tatsachenforschung weder als Forschungszweig, der durch normative Voraussetzungen der Forschung gesteuert sein müßte, noch als einen isolierten Bereich neben der Theorie. Er

> "... sieht die pädagogische Tatsachenforschung als einen eigenen, einer Ergänzung durch andere Wissenschaftskonzeptionen oder Forschungsrichtungen nicht bedürftigen Typ von Erziehungswissenschaft an."

(Helmut Heid: Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. Hrg. von Johannes Baumgardt. Freiburg ( Breisgau ) 1967, S. 75 ff, Hervorhebungen im Original).

Er betont die eminente Bedeutung empirischer Forschung für die Kontrolle pädagogischer Sinnzusammenhänge:

> "Wer es als pädagogisch uninteressant ansieht, die (theoretisch präzise prognostizierte oder erklärte) Erziehungswirksamkeit eines säuberlich zu isolieren versuchten Impulses, einer Tatsache, eines Faktums sorgfältig zu prüfen - selbstverständlich ohne zu übersehen, daß bereits diese Isolierung einigermaßen kontrollierbare Grenzen hat und daß die Wirkungen einzelner Impulse im übrigen eingebun-

> den sind in reich strukturierte Beziehungsgefüge - der muß als Theoretiker seine Illusion einer Wissenschaft und als Praktiker die Hoffnung auf eine Vergewisserung seines tagtäglichen pädagogischen Handelns, das sich immer nur aus einzelnen Handlungsakten aufbaut, aufgeben."
> (ebd., S. 104, Hervorhebungen im Original.)

Krumm, der das Theorieverständnis von Popper in seinen Arbeiten umzusetzen sucht, führt die von Heid vertretene Position fort:

> "Die letzten Entscheidungen der Lehrer oder der Kulturpolitiker können nur Lehrer oder Politiker selbst fällen, weil allein sie durch ihren Auftrag dazu legitimiert sind. Die Erziehungswissenschaft kann für solche Entscheidungen nur Orientierungshilfen geben, indem sie Handlungsalternativen klärt, Aktionsmöglichkeiten analysiert oder Alternativprognosen für verschiedene Handlungsweisen schafft. Diese Ratgeberfunktion könnte im Rahmen der Erziehungwissenschaft eine Erziehungslehre im Sinne von Erziehungstechnologie übernehmen."

(Volker Krumm: Die Konzeption einer erfahrungswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihres Theorie-Praxis-Verhältnisses. Zitiert nach Zabeck, Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 594, Hervorhebungen im Original)

Indem sich Krumm der Entscheidung über Zielsetzungen begibt, erklärt er die empirische Forschung zum quasi selbsttätigen "Kontrolleur" derer, die die Macht, aber nicht die Kompetenz zur Entscheidung über Zielsetzungen und deren Realisierung besitzen:

> "Ohne selbst zu werten, durch bloßes Beschreiben und Erklären von Sachverhalten, wirkt ... die Erziehungswissenschaft auf die Praxis bzw. appelliert indirekt an die Praktiker, ihr Verhalten zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern." (ebd., S. 27)

Zabeck, der prinzipiell positiv zu Krumms Theoriekonzeption steht, versucht in seiner eigenen Weiterentwicklung dieses Ansatzes den Mangel zu beheben, den er bei Krumm entdeckt:

> "Problematisch bleibt bei dem von Krumm angewandten Verfahren, daß die Ausgangshypothesen zwar aufgrund einer bestimmten Problemlage, aber doch intuitiv gewonnen werden, solange der 'Entdeckungszusammenhang', in dem sie stehen, nicht systemtheoretisch unter Kontrolle gebracht ist. Dadurch entsteht die Gefahr, daß die Aufklärung der Praxis über die Praxis wichtige Tatsachen und Zusammenhänge ausklammert oder die Wirklichkeit unter Aspekten angeht, die für die Funktion des Subsystems Berufserziehung sowie für den einzelnen Auszubildenden irrelevant sind."

(Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 594).

17) Es muß Zabeck zugestanden werden, daß er in diesem Punkt größeres Problembewußtsein zeigt als etwa Dörschel, der ausgehend davon,

> "daß die Bestimmung des Standorts einer Wissenschaft epochal und wissenschaftstheoretisch bedingten, lokal und vielfach zugleich persönlich motivierten Auffassungen unterliegt. Mithin handelt es sich um eine offene Frage"

(Alfons Dörschel: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Berlin 1965, S. 36),

die Unterschiede der sich ausschließenden Ansätze für ein adäquates Mittel hält,

> "eine Perspektivenempfindlichkeit zu entfalten, die eine zu frühe Dogmatisierung der Erkenntnisse zu Lehrmeinungen erschwert und der Sache im ganzen nützt."
> (ebd. S. 137)

Wie sehr Dörschel auch selbst zur Entwicklung von Forschungsverfahren beigetragen hat - sein Bezug zu der Vielfalt der unverbundenen nebeneinander stehender, sich zum Teil ausschließender Theorien ist (gemessen an seinem eigenen Ideal)

> "Denn nur so ist Forschung zu begreifen, daß sie dienend dem Leben zu dessen eigener Veredelung zurückgibt, wozu das Leben sie berief: zur Erkenntnis der Wahrheit"
> (ebd., S. 38),

wenig reflektiert. Es kann wohl kaum als Lösung des von ihm bezeichneten Mangels der Theorien, die für sich genommen niemals eine adäquate Erfassung der Wirklichkeit sein können, gelten, wenn jeder Ansatz sich der empirischen Forschung befleißigt und so jeder Ansatz, wie die Wissenschaftsgeschichte bis jetzt zeigt, jeweils nur die eigenen Resultate belegt und affirmiert.

18) Zabeck: Wissenschaftsorientiertheit ..., a.a.O., S. 593.

19) Dem amerikanischen Wissenschaftsverständnis zufolge ist Wahrheit eine pragmatische Angelegenheit. Aus dem Mittelcharakter des Wissens für die menschliche Praxis zieht der Pragmatismus den Schluß, daß es in der Erkenntnis auf den praktischen Standpunkt ankomme - ein Schluß, der den Ausgangspunkt, den Mittelcharakter der Theorie als einer Hilfe für das Handeln, zurücknimmt:

> "Der Besitz der Wahrheit ist ... keineswegs Selbstzweck, sondern ein Mittel zur Befriedigung irgendeines Lebensbedürfnisses ... Der praktische Wert nützlicher Vorstellungen läßt sich somit ursprünglich von der Wichtigkeit ableiten, die die Gegenstände der Vorstellungen für uns haben ... Wenn eine solche Wahrheit für eines unserer Erlebnisse bedeutsam wird, dann wird sie aus dem kalt gestellten Vorrat heraufgeholt, um in der Welt ihre Arbeit zu leisten, und dann wird unser Glaube an sie aktuell. Man kann dann sagen: 'sie ist nützlich, weil sie wahr ist', oder 'sie ist wahr, weil sie nützlich ist'. Beide Sätze bedeuten dasselbe, nämlich, daß hier ein Gedanke da ist, der verwirklicht und verifiziert werden kann."

(William James: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden. Hamburg 1977, S. 127 ff.)

Man sieht, wohin die Forderung nach parteilichem Denken in der modernen Wissenschaft führt: zum Glauben als Prinzip der Erkenntnistätigkeit!

20) Zabeck: Wissenschaftsorientiertheit ..., a.a.O., S. 593.

21) Zabeck: Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. In: Dt BFsch 1965, S. 804.

22) Jürgen Zabeck: Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 6, Hrg. vom Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Hannover 1973, S. 9.

23) Zabeck: Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ..., a.a.O., S. 813.

24) Hierzu Zabeck:

> "Es scheint so, als liefe die Gewährung eines Spielraumes für individuelle Selbstorganisation letztlich auf die völlige Ausgliederung des Subsystems Individualität aus dem Subsystem Didaktik hinaus. Das ist jedoch nicht richtig: indem

> dem einzelnen aufgetragen wird, die Idee seiner Individualität zu fassen und sich von ihr her zu strukturieren, vergrößert sich die Chance, daß der 'output' des didaktischen Systems zum Potential gesellschaftlicher Innovationen wird."

(Zabeck: Entwurf eines didaktischen Systems ..., a.a.O., S. 10).

25) ebd., S. 10.

26) Jürgen Zabeck: Die realistische Aufgabe der kaufmännsichen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs. In: Dt BFsch 1961, S. 910.

27) Zabeck: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik ..., a.a.O., S. 122.

28) Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 595.

29) Die Schwäche des Zabeck'schen Handlungsmodells zeigt sich darin, daß zum ersten die bildungspolitischen Vorgaben in bestimmte didaktische Verhaltensweisen umgesetzt werden müssen, deren Erfolg gerade fraglich ist, weil sie in der Praxis unterschiedliche Wirkungen gezeitigt haben; zum zweiten lassen sich also "konkrete Handlungsanweisungen ... aus dem System gewinnen, wenn bestimmte empirische Einsatzwerte oder Planungen eingegeben werden" (ebd., S. 599), diese sind aber vorher schon bekannt, insofern besteht die Hilfe dieses Handlungsmodells allenfalls in einer schematischen Systematisierung des praktizierten Erziehungsverhaltens; zum dritten ist mit einer solchen Gedächtnishilfe das Problem, wie der Auszubildende unabhängig von bestimmten, allzu sehr am kurzfristigen Bedarf orientierten Lerninhalten zu bleibender Brauchbarkeit im Sinne einer selbstgewollten Funktionalität erzogen werden kann, in keiner Weise gelöst. Neben der dazu erforderlichen Einsicht des Auszubildenden, die sich durchaus nicht selbstverständlich einstellt, spielen dabei objektive Faktoren eine Rolle, die Zabeck allerdings in seine Reflexion nicht einbeziehen will:

> "Der Erziehungswissenschaftler wird nicht dadurch selbst zum politischen Entscheidungsträger, daß er in seinem Denksystem gewonnene Argumente in die politische Diskussion einbringt. Politische Entscheidungsträger bedürfen in unserem Staat der demokratischen Legitimation, und die besitzt der Erziehungswissenschaftler nicht qua Amt ... die Axiomatisierung des erziehungswissenschaftlichen Prinzips verhindert, daß es zu politischen Zwecken mißbraucht wird." (ebd., S. 599)

Realer Bezugspunkt der Zabeck'schen Reflexion über die Gegensätzlichkeit von kurz- und langfristigem Bedarf an Arbeitskräften ist ja ge-

rade die Tatsache, daß in der Gesellschaft sehr widersprüchliche diesbezügliche Interessen aufeinandertreffen und die politischen Entscheidungsträger zwar die demokratische Legitimation, oft aber nicht das ausreichende Sachwissen besitzen, um sinnvolle Entscheidungen zu treffen.

RESÜMEE UND AUSBLICK

1) Friedrich Daniel Schleiermachers Werke. Dritte Abteilung: Zur Philosophie Bd. 6. Berlin 1845, S. 201 ff.

2) Schleiermacher: Vorlesungen ..., a.a.O., S. 28 ff.(Hervorhebungen im Original)

3) ebd., S. 12.

4) ebd., S. 12.

5) Auf die Frage "ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will", antwortet Schleiermacher:

> "Allein abgesehen von dem Unterschiede zwischen dem Guten und Bösen, treffen wir doch auf ein sehr weites Gebiet der größten Verschiedenheiten, auf welche die pädagogische Tätigkeit sich zu richten hat. Wir finden eine Menge sehr verschiedener geistiger Tätigkeiten, bald mehr rein geistiger Tätigkeiten, bald mehr durch das Sinnliche vermittelter, die alle innerhalb der menschlichen Natur liegen, in einigen stark, in anderen wenig oder gar nicht hervortreten. Wenn wir den Grund dieser Verschiedenheiten in dem Inneren des Menschen voraussetzen, so bezeichnen wir dies durch den Ausdruck der natürlichen Anlagen des Menschen; und ist ein Hindernis da, weshalb diese oder jene Fähigkeit nicht stark hervortritt, so sagen wir, es fehle an natürlichen Anlagen."

(Schleiermacher: Vorlesungen ..., a.a.O., S. 16).

6) Vgl. hierzu Kapitel: 'Humboldt - die Forderung nach Allgemeinbildung' der vorliegenden Arbeit.

7) Vgl. hierzu Kapitel: 'Kant - Moralität als Erziehungsprinzip'.

8) Vgl. hierzu Kapitel: 'Kerschensteiner: Die staatsbürgerliche Erziehung - ein realistisches Ideal'

9) Kerschensteiner: Theorie ..., a.a.O., S. 23.

10) ebd., S. 203.

11) Insofern ist gerade diese Besonderheit des Abraham'schen Ansatzes besonders typisch für die heutige gesellschaftliche Phase. Die Selbstverständlichkeit, daß es auf die Suche nach individuellem Sinn in einer Welt geht, in der der einzelne sich nicht geltend machen kann, es sei denn indem er sein Leben als sinnhaftes bejaht, impliziert auch die

Gleichgültigkeit dagegen, wo der einzelne seinen Sinn, den er seinem Leben verleiht, begründet glaubt. Nicht zuletzt erklärt sich hieraus das Anwachsen der "alternativen Lebensform", der Zustrom von Jugendsekten und explizit irrationalen "Bewegungen".

12) Johannes Baumgardt: Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. Freiburg ( Breisgau ) 1967, S. 46.

13) ebd., S. 48.

14) So begnügt sich etwa Baumgardt wie auch viele seiner wissenschaftlichen Kollegen mit der Feststellung, daß "Bedarfsdeckung" der Zweck der Wirtschaft sei, auch wenn eben diese Bedarfsdeckung sehr beschränkt ist und in sehr unterschiedlichen Graden je nach ökonomischem Subjekt erfolgt. Auch hier erweist sich der im folgenden noch zu kritisierende Mangel, sich in der theoretischen Erforschung auf Resultate von Nachbardisziplinen zu verlassen, anstatt sie einer eingehenden Prüfung im Hinblick auf Logik und Stimmigkeit zu unterziehen. Die These der konomie, die Baumgardt übernimmt

> "Die Bewältigung der durch die Güterknappheit bedingten Mangellage ist das spezifisch wirtschaftliche Grundbedürfnis des Menschen. In dieser Mangellage den größtmöglichen Nutzen zu erzielen, ist ein Fortschritt in der Bewältigung der menschlichen Lebensituation" (ebd., S. 47),

gibt als Grund ökonomischer Beschränkung an, was den Gegenstand der Analyse ausmacht. Daß die "Güterknappheit" eine "Mangellage" bedinge, ist, wissenschaftslogisch formuliert, eine Tautologie, und unterschlägt zudem die immensen technischen Möglichkeiten, die die heutige Industrie und Technik zur Verfügung stellt, um das Problem der "Güterknappheit" zu bewältigen. Widersprüche der Art, daß heutzutage zum Teil aus wirtschaftlichen Erwägungen heraus Güter vernichtet werden, während an anderer Stelle zu wenig Mittel der Bedürfnisbefriedigung vorhanden sind, läßt diese Erklärung außer Acht.

15) Vgl. hierzu Kapitel: 'Die gesellschaftskritische Wirtschaftspädgogik - theoretische Grundlagen eines engagierten Individuums'.

16) Vgl. hierzu FN 16: Kapitel "Die Soziologisierung der Wirtschaftspädagogik."

17) Zabeck: H. Blankertz ..., a.a.O., S. 285.

18) "Die praktische Relevanz dieser Wirtschaftspädagogik liegt allein in dem Appell, in der Aufforderung, dem Menschen zu helfen, den individuellen Sinn seines Lebens zu realisieren, der zwar mit seiner bloßen Existenz vorgegeben, jedoch noch nicht verwirklicht ist."
(Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 589).

Eben darin besteht das Problem: inwieweit der "Schlieper'schen Grundthese: 'Alles Seiende hat einen Sinn' ", gegen die sich Zabeck an gleicher Stelle wendet, tatsächlich schon vorgegeben sein muß, daß der individuelle Sinn des Lebens schon feststeht, bevor noch die Realitäten, auf die sich dieser Sinn positiv oder kritisch beziehen kann, einer Analyse unterzogen sind daraufhin, welche individuelle Sinngebung sie zulassen und welche sie ausschließen.

19) Zabeck: Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ..., a.a.O., S. 803.

20) "Der Erziehungswissenschaftler wird nicht dadurch selbst zum politischen Entscheidungsträger, daß er in seinem Denksystem gewonnene Argumente in die politische Diskussion einbringt ... Indem sie (die Vertreter der emanzipatorischen Pädagogik, der Verf.) im Sinne ihrer gesellschaftspolitischen Ziele postulieren, verlieren ihre Sätze die Dignität der Wissenschaftlichkeit. Davor ist eine axiomatisierte Pädagogik gefeit: die Axiomatisierung des erziehungswissenschaftlichen Prinzips verhindert, daß es zu politischen Zwecken mißbraucht wird. Der Erziehungswissenschaftler bleibt ein'Fachmann', der nachprüfbare Partialaussagen formuliert, die einen rationalen Anspruch enthalten, dem sich der Bildungspolitiker und der praktische Erzieher stellen müssen."
(Zabeck: Theorie-Praxis-Problem ..., a.a.O., S. 599).

Der Schein des Einflusses, den die Wissenschaft durch die Kraft der Argumente auf die Politik haben soll, widerlegt sich praktisch. Die demokratische Legitimation, die die politischen Entscheidungsträger besitzen, führt - entgegen Zabecks Auffassung - nicht allzu oft dazu, daß auch vernünftige Entscheidungen getroffen werden. Die Politik pflegt sich, wenn die Entscheidungen gefallen sind, gemeinhin des komplementären Arguments zu bedienen, wenn sie auf selbstverschuldete "Mißstände" hingewiesen wird, sie sei zwar demokratisch legitimiert, besitze aber nicht ausreichende Sachkompetenz, um immer das Richtige am richtigen Ort und zur richtigen Zeit tun zu können.

21) Jürgen Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt 1970, S. 10.

22) ebd., S. 12.

23) ebd., S. 11.

24) Theordor W. Adorno: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969, S. 22.

25) Daß in der Welt der Wissenschaft Willkür herrschen kann, ist wohl kaum zu bestreiten. Nicht nur in der Form des Irrtums, auch in Form eines in der Tat "erkenntnisleitenden" Interesses, das sich auch gegen Faktenwissen von einem vorgängig eingenommenen Glauben über die Beschaffenheit der Welt nicht abbringen lassen will. Die Vielfalt des Pluralismus wäre sicher nicht so farbenreich, wenn nicht in jeder Fachrichtung die "Originalität" eines Ansatzes schon als Bereicherung gelten würde, zumal in der amerikanischen Wissenschaft.

26) Hegel: Rechtsphilosophie ..., a.a.O., S. 46 ff.

27) ebd., S. 62.

28) ebd., S. 77.

# LITERATURVERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS


Abraham, Karl
- Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen Betrieb. Freiburg (Breisgau) 1957.
- Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. Heidelberg 1966.
- Erziehung und Industriealismus. Freiburg (Breisgau) 1970.
- Betriebspädagogik. Grundfragen der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft. Berlin 1978.

Adorno, Theodor W.
- Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969.

Albert, Hans
- Wertfreiheit als methodisches Prinzip. In: Logik der Sozialwissenschaften. Hrg. von Ernst Topitsch. Köln 1970.

Axhausen, Silke
- Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Kritik des pädagogischen Idealismus. Königstein (Ts.) 1980.

Baumgardt, Johannes
- Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. Freiburg (Breisgau) 1967.

Beck, Ulrich/
Brater, Michael
- Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe. Frankfurt 1977.

Beck, Ulrich/
Brater, Michael/
Daheim, Hansjürgen
- Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Kap. V: Beruf und Betrieb - Strukturen der Nutzung beruflich geformter Arbeitskraft. Hamburg 1980.

Berger, Peter L.
- Einladung zur Soziologie. München 1977.

Besson, Waldemar - Geschichte. Fischer Lexikon. Frankfurt (Main) 1961.

Bühl, Walter L. (Hrsg.) - Funktion und Struktur. München 1975.

Dahrendorf, Ralf - Homo sociologicus. Köln 1964.

Dörschel, Alfons - Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Berlin 1965.

Durkheim, Emile - Regeln der soziologischen Methode. Neuwied/Berlin 1970.

Engisch, Karl - Einführung in das juristische Denken. Stuttgart 1956.

Feld, Friedrich - Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Langensalza 1928.

- Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Hrg. von Hermann Röhrs. Frankfurt 1967.

Flitner, Wilhelm/ Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) - Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf 1967.

Günther, Karl-Heinz u.a. - Geschichte der Erziehung. Berlin 1969.

Habermas, Jürgen - Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt 1970.

Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas - Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971.

Hartfiel, Günter - Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1976.

Hegel, Georg W.F. - Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Bd I: Die Wissenschaft der Logik. Frankfurt 1970.

- Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Frankfurt 1970.

Heid, Helmut - Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag. a.a.O. 1967.

Heydorn, Heinz-Joachim - Wilhelm von Humboldt. In: Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke: Studien zur Sozialpolitik und Philosophie der Bildung II. Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973.

Humboldt, Wilhelm von - Brief an Körner, 19. November 1793. In: Briefe. Auswahl von Wilhelm Rößle. München 1952.

- Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wihelm von Humboldt: Werke. Hrg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1960.

- Bericht der Sektion des Kultus und Unterricht an dem König, Dezember 1809. In: Werke. Bd. IV (1969).

- Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Werke. Bd. IV (1969).

Institut für Berufserziehung im Handwerk (Hrsg.) - Die Bedeutung Georg Kerschensteiners für die Berufserziehung im Handwerk. Köln 1954.

James, William - Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden. Hamburg 1977.

Kaehler, Siegfried A. - Wilhelm von Humboldt und der Staat. Göttingen 1963.

Kant, Immanuel - Anthropologie in pragmatischer Sicht. In: Werke. Hrg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VI. Wiesbaden 1956.

- Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Werke. Bd. IV.

- Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Werke. Bd. IV.

(Kant Fortsetzung) - Der Streit der Facultäten. In: Werke. Bd. IV.
- Über Pädagogik. In: Werke. Bd. IV.
- Zum ewigen Frieden. In: Werke. Bd. IV.

Kawohl, Irmgard - Wilhelm von Humboldt in der Kritik des 20. Jahrhunderts. Ratingen 1969.

Kern, Horst/ Schumann, Michael - Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Ein empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Teil I und II. Frankfurt 1970.

Kerschensteiner, Georg - Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1914.
- Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1923.
- Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1924
- Theorie der Bildung. Leipzig 1928.
- Berufsbildung und Berufsschule. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. I. Hrg. von Gerhard Wehle. Paderborn 1966.

König, René (Hrsg.) - Soziologie. Fischer Lexikon. Frankfurt 1967.

Krumm, Volker - Die Konzeption einer erfahrungswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihres Theorie-Praxis-Verhältnisses. (Nicht veröffentlichtes Manuskript 1968)

Kudera, Sabine - Arbeit und Beruf. Zur Bedeutung der Erwerbstätigkeit für Individuum und Gesellschaft. München 1967.

Lempert, Wolfgang - Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt 1974.
- Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt 1975.

Lempert, Wolfgang/ Franzke, Reinhard - Die Berufserziehung. München 1976.

Lisop, Ingrid - Zur Frage, ob Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich ist. In: Deutsche Berufs- und Fachschule (Dt BFsch) 1962.

- Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien? Dt BFsch 1973.

Litt, Theodor - Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum o.J.

Matthes, Jochen - Einführung in das Studium der Soziologie. Hamburg 1973.

Mieskes, Hans - Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis - Entwicklung und Entwicklungsstand. Erster Teil: Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik der DDR. Oberursel (Ts.) 1971.

Müllges, Udo - Bildung und Berufsbildung. Ratingen 1967.

Parsons, Talcott - Die Motivierung wirtschaftlichen Handelns. In: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrg. von Dietrich Rüschemeyer. Neuwied 1968.

Pleiß, Ulrich - Friedrich Feld und die Begründung der Wirtschaftspädagogik. In: Dt BFsch 1971.

Popper, Karl R. - Logik der Forschung. Tübingen 1971.

Schäfers, Bernhard - Fortschritt der Gesellschaft und Fortschritt der Soziologie. In: Thesen zur Kritik der Soziologie. Hrg. von Bernhard Schäfers. Frankfurt 1969.

Schleiermacher, Friedrich - Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften. Bd. 1. Hrg. von Erich Weniger. Düsseldorf 1966.

Schleiermachers Werke - Dritte Abteilung: Zur Philosophie. Bd. 6. Berlin 1845.

Schlieper, Friedrich
- Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung. Eberswalde - Berlin - Leipzip 1944.
- Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg (Breisgau) 1963.

Stütz, Gisela
- Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt 1970.

Schwarzlose, Adolf
- Aufgabe und Art der Tatsachenforschung in der Wirtschaftspädagogik. In: Dt BSch 1953.
- Empirische Forschung in der Wirtschaftspädagogik. In: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Hrg. von Hermann Röhrs. Frankfurt 1967.

Weber, Max
- Methodologische Schriften. Frankfurt 1968.

Zabeck, Jürgen
- Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffes. In: Dt BFsch 1961.
- H. Blankertz. Berufsbildung und Utilitarismus. In: Jahrbuch für Wirtschaft- und Sozialpädagogik. Heidelberg 1965.
- Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. In: Dt BFsch 1965.
- Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg 1968.
- Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule. In: Dt BFsch 1972.
- Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Dt BFsch 1972.
- Über die Gefahr einer "Politisierung der Handelslehrerausbildung". In: Dt BFsch 1972.

( Fortsetzung Zabeck )

- Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie. Zum Problem der Intregation von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Dt BF sch 1972.
- Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. I. München 1970.
- Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Corriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 6. Hrg. vom Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Hannover 1973.
- Berufsbildungsreform in der Krise - Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Winfried Schlaffke/Jürgen Zabeck: Berufsbildungsreform - Illusion und Wirklichkeit. Köln 1975.

# LEBENSLAUF

| | |
|---|---|
| **Name:** | Maximilian Stiegler |
| **Geburtsdatum:** | 20. August 1950 |
| **Geburtsort:** | Herrieden |
| **Familienstand:** | Verheiratet |
| **Schulbildung:** | 1956-1960: Volksschule Herrieden |
| | 1960-1969: Platengymnasium Ansbach |
| | 1969: Abitur |
| **Bundeswehr:** | 1969-1971 |
| **Studium:** | ab WS 1971/72 Soziologie |
| (LMU München) | ab WS 1972/73 Wirtschafts- und Sozialpädagogik |
| Abgelegte Prüfungen: | WS 1978/79 Diplomprüfung |
| | für Handelslehrer an der LMU München |